Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270326
Centre d'intérêt: 71

Hautecoeur, Jean-Paul, 1943- .

Analphabétisme et alphabétisation au Québec / Jean-Paul Hautecoeur [pour la Direction générale de l'éducation des adultes]. -- Québec : Ministère de l'éducation, Service général des communications, 1978.
vi, 222 p. ; 26 cm.

Code: 38-1095. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 374.012'09714/H379a Cote LC: LC/154.2/.03

Descripteur(s): *Analphabétisme *Alphabétisation *Culture populaire *Ecriture *Education de base *Expérimentation pédagogique *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Multi-média (Projet) *Service d'éducation de base des adultes de Montréal (Québec) *Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles (Montréal, Québec) *SEBAM (Montréal, Québec) *Comité du peuple de Longueuil (Québec)

Le document, à partir d'une problématisation théorique et anthropologique de l'analphabétisme, passe en revue les expériences passées et actuelles d'alphabétisation réalisées au Québec. Il présente un certain nombre de monographies d'expériences d'alphabétisation: 1. une équipe de Multi-média à Huntingdon; 2. SEBAM, le Service d'éducation de base des adultes de Montréal; 3. le Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles; 4. expérience de Beauharnois; 5. expérience de Notre-Dame-des-Laurentides; 6. le Centre Sainte-Elisabeth. Abordant l'analphabétisme sous un angle différent, l'auteur établit une typologie des expériences, puis en fait une synthèse projective. Il étudie enfin une expérience d'alphabétisation parainstitutionnelle au Comité du peuple, à Longueuil.

Parmi les recommandations de ce rapport, on peut noter celles-ci: 1. la Direction générale de l'éducation des adultes devrait attacher une attention spéciale à la population des analphabètes au Québec et reconnaître l'alphabétisation comme une priorité en éducation; 2. la Direction générale devrait libéralement encourager les expériences et expérimentations qui se développent en dehors de l'école; 3. l'alphabétisation des immigrants doit être développée spécialement; 4. enfin, l'alphabétisation devrait être comprise et pratiquée dialectiquement comme une initiation à une langue étrangère - l'écrit - mais aussi comme une libération de la parole.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 06
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270326

Analphabétisme et alphabétisation au Québec

麼事情也沒有○那一位老爺死了○今道來的是那一隻般○馬那一匹快○一樣快○我一卽人來的(我自已來的)○我的今天回來他若今天不來呢、那怎麼樣○有人說山西反了○這我一點兒也不知道○誰也不許動這些貨物○他說你是賊、誰他的話○你當不盡本分、誰也知道(誰也知道你當不盡本分)家有許多的銀子、一大些地、若干的牲口○你不拘做什麼事情、念頭、上帝都知道○學生們都來到了麼○還沒有來全、不過來○還沒來全麼○如今都來了○不是你是誰呢○你好啊○在這個先生有學問那個沒有○那麼樣的人到處都有○這樣的吃○你的褲子同我的一樣○這兩把刀子那一把好○一樣好條路那一條近(一[illegible]什麼(關[illegible]去了無論人(他一一細[illegible]去的)誰不[illegible]○你不[illegible]麼事情也沒有○那一位老爺死了○今道來的是那一隻般○馬那一匹快○一樣快○我一卽人來的(我自已來的)○我的今天回來他若今天不來呢、那怎麼樣○有人說山西反了○這我一點兒也不知道○誰也不許動這些貨物○他說你是賊、誰他的話○你當不盡本分、誰也知道(誰也知道你當不盡本分)家有許多的銀子、一大些地、若干的牲口○你不拘做什麼事情、念頭、上帝都知道○學生們都來到了麼○還沒有來全、不過來

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de
l'éducation des adultes

E D U Q 8270326

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Jean-Paul Hautecoeur

Analphabétisme et alphabétisation au Québec

麼事情也沒有○那一位老爺死了○今道來的是那一隻般○馬那一匹快○一樣快○我一卽人來的(我自已來的)○我的今天回來、他若今天不來呢、那怎麼樣○有人說山西反了○這我一點兒也不知道○誰也不許動這些貨物○他說你是賊、誰他的話○你常不盡本分、誰也知道(誰也知道你常不盡本分)家有許多的銀子、一大些地、若干的牲口○你不拘做什麼事情、念頭、上帝都知道○學生們都來到、麼、還沒有來全、不過來○還沒來全麼○如今都來了○不是[illegible]誰呢○你好啊○在這個先生有學問那個沒有○那麼樣的人到處都有○這樣的吃○你的裨子同我的一樣○這兩把刀子那一把好○一樣好條路那一條近○一樣近○你姓什麼○國下貴姓○咱們同姓去了幾個人○他一個人去的○誰來了○你來兒我有什麼事麼事情也沒有○那一位老爺死了○今道來的是那一隻般○馬那一匹快○一樣快○我一卽人來的(我自已來的)○我的今天回來、他若今天不來呢、那怎麼樣○有人說山西反了○這我一點兒也不知道○誰也不許動這些貨物○他說你是賊、誰他的話○你常不盡本分、誰也知道(誰也知道你常不盡本分)家有許多的銀子、一大些地、若干的牲口○你不拘做什麼事情、念頭、上帝都知道○學生們都來到了麼○還沒有來全、不過來

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation
Québec, 1978

du même auteur:

L'Acadie du discours, pour une sociologie de la culture acadienne, Québec, P.U.L., 1975, 350 pages

Dépôt légal: quatrième trimestre 1978
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

		Page
	INTRODUCTION	1
1re PARTIE:	**L'ANALPHABÉTISME AU QUÉBEC**	7
	I – Définir l'analphabétisme	9
	II – Dans la dialectique parole et langue	13
	III – Sociologie de l'analphabétisme	17
	IV – L'état de la recherche empirique sur l'analphabétisme	29
2e PARTIE:	**EXPÉRIENCES D'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC**	37
	Présentation	39
	I – Une équipe de Multi-Média à Huntingdon	43
	A – L'idéologie	44
	B – Les grandes lignes du projet	49
	C – Une évaluation de l'expérience	53
	D – Quelques conclusions	56
	II – Épilogue à Huntingdon	59
	III – SEBAM: Le Service d'éducation de base des adultes de Montréal	65
	A – L'idéologie personnaliste	66
	B – La pratique de l'alphabétisation	70
	C – Conclusion critique	73
	IV – Au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles	79
	A – Les étapes de l'expérience	80
	B – Autres conclusions	86
	V – À Beauharnois	91
	A – Quelques pistes de l'idéologie	92
	B – Quelques points de vue sur l'expérience	96
	C – Autres conclusions	101
	VI – À Notre-Dame-des-Laurentides	105
	A – Les avenues idéologiques du projet	106
	B – Quelques pistes de l'expérience	108
	C – Quelques conclusions	112
	VII – Le Centre Ste-Élisabeth	117
	A – Une présentation abrégée	118
	B – L'évaluation de l'apprentissage de la langue	121
	C – Quelques commentaires et conclusions	123

3e PARTIE: QUELLE ALPHABÉTISATION? 133

I – Nouvelles considérations sur l'analphabétisme 135

II – Retour sur les expériences d'alphabétisation au Québec 147

A – Une typologie des expériences 147

1. L'alphabétisation-conscientisation sur le terrain 147
2. L'alphabétisation et l'éducation de base en institution spécialisée 147
3. L'alphabétisation et l'éducation de base dans les centres de formation préparatoire à l'emploi (FPE) 148
4. L'alphabétisation dans les commissions scolaires 149

B – Une synthèse projective des expériences 152

C – Quelques conclusions pratiques 165

4e PARTIE: UNE EXPÉRIENCE D'ALPHABÉTISATION PARAINSTITUTIONNELLE AU COMITÉ DU PEUPLE À LONGUEUIL 171

I – Introduction 173

II – Le comité du peuple 175

III – L'alphabétisation: première année 177

IV – L'alphabétisation: deuxième année 183

V – L'alphabétisation: troisième année 191

VI – Quelques conclusions à partir d'un modèle ... 197

ANNEXES 207

1. Tableaux de scolarité de la population adulte du Québec en 1961 et en 1971 209
2. Essai d'un portrait dynamique de l'adulte analphabète 217
3. Quelques caractéristiques globales de la clientèle de SEBAM en 1976 221

Introduction

« Lorsqu'on prend en compte la totalité de ses raisons d'agir, le malade est toujours moins fou qu'il n'apparaît dans le système des raisons médicales, comme l'ignorant est toujours moins stupide qu'il ne semble à l'homme cultivé si l'on interprète sa conduite à partir de sa propre culture, au lieu d'y voir de simples manquements à la culture savante ».

Robert Castel

« Présentation » de **Asiles** d'Erving Goffman

Les analphabètes: pour le sens commun d'ici, une réalité lointaine qu'on s'imagine « naturellement » en ventres gonflés des enfants noirs, en pieds nus sur la terre battue, en sueur des corps indiens de l'Amérique latine, en chapeaux de paille . . .

L'analphabétisme: cette même réalité dans les tables statistiques des annuaires de l'UNESCO ou du BIT, connue scientifiquement par les experts internationaux interviewés à la télé et à connaître pour les étudiants en sciences sociales qui rêvent de servir avec SUCO ou avec l'ACDI depuis que les missions ont démissionné . . .

Analphabétisme signifie, dans le réalisme quotidien d'ici, sous-développement, maladie endémique, misère. On l'accole « naturellement » au Tiers-Monde comme une malédiction ou bien comme un état antérieur de l'humanité séparé par quelque fatalité de l'histoire et du progrès. On l'associe à des masses, à des continents ou à des îles, non à des individus ou à des personnes. C'est comme la maladie: ici, chacun la sienne, chacun son médecin, chacun sa pharmacopée; loin, là-bas: des maladies collectives et épidémiques, des équipes médicales itinérantes, des vaccinations à la pelle, des distributions gratuites à la queue leu leu d'analgésiques, de vitamines, de suppositoires. Ici, chacun son lit, chacun son cercueil; là-bas, un même lit indifférencié pour la vie comme pour la mort: la terre naturelle au ras de laquelle on naît, au ras de laquelle on meurt, *sans épitaphe*. Car l'épitaphe est de la culture qui instaure la distance, la mémoire et la différence. C'est l'avènement de l'écriture sur et contre l'ancien ordre naturel. L'analphabétisme rappelle cette différence chronologique et remémore la malédiction ancienne. Qu'il apparaisse encore aujourd'hui, même à distance, ne laisse pas indifférent. Spontanément, on le déplore. Quasi unanimement, on déclare qu'il faut le combattre comme un fléau archaïque. L'UNESCO et la Croix-Rouge ont ensemble cette mission de faire reculer la vieille nature devant la nouvelle universalité du droit à la culture. L'ignorance est pathologique, la maladie due à l'ignorance. Ainsi, l'alphabétisation apparaît, aujourd'hui, comme l'indispensable intervention de la médecine culturelle dont la mission universelle est la transmutation de la vieille nature (la mort indifférenciée) en une nouvelle nature (la vie individualisante prolongée par l'écriture au-delà même de la dissolution de la matière).

L'alphabétisation est donc le deuxième terme positif inévitablement relié à son contraire négatif et se présentant d'emblée comme une évidence. Remarquable économie de la question. La réponse est donnée une fois pour toutes dans le premier terme: analphabétisme. La réalité conceptualisée en un mot est devenue chose. Le mot-chose connote un état pathologique qui appelle une simple opération de la technique. Par la médiation de concepts stéréotypés et d'habitudes de pensée quotidiennes, l'univers profane de l'opinion et l'univers sacré de la science se confondent en un seul univers mythique prescrivant le sens unique et l'action unique. Dans cette opération syncrétisante, le sens commun est

complice de l'interventionnisme technologique et du « social engineering » comme routinisation de l'expérimentation scientifique. Ils se justifient mutuellement, réduisant d'un même coup l'espace réel et l'histoire en une image mécanique. Plus de contradictions. Plus de ces différences inconfortables. Une pensée unaire disant une réalité unanime et commandant une programmation opérationnelle de l'histoire. Le dieu Chronos rendu à l'ingénieur chronomètre. Théosophie, philosophie et anthropologie qui animaient encore hier la dialectique du politique sont renvoyées à la préhistoire de l'idéologique. La Chine et Cuba, qu'on présentait il n'y a pas si longtemps comme l'alternative révolutionnaire à l'impérialisme de l'Occident, n'ont-elles pas aujourd'hui confirmé cette même thèse d'un état universel de la raison comme de la santé en alphabétisant massivement leurs populations et en généralisant à tous leurs territoires la « médecine aux pieds nus »? C'est comme si l'Occident chrétien en avait définitivement fini avec les derniers sorciers et infidèles. L'esprit et la matière — on disait le corps et l'âme — ont finalement été réconciliés dans cette « nouvelle nature » unidimensionnelle qu'il reste seulement à perfectionner: question de techniques et de temps.

« Le langage clos ne démontre pas, il n'explique pas; il communique la décision, le diktat, l'ordre. Quand il définit, la définition est une simple « distinction entre le bien et le mal », il établit les raisons et les torts de façon indiscutable, et il justifie une valeur à l'aide d'une autre valeur. Il baigne dans les tautologies; mais les tautologies sont des sentences terriblement efficaces. Elles jugent à l'aide de « préjugés », elles condamnent. Par exemple, le « contenu objectif », c'est-à-dire la définition de termes comme « déviationniste » et « révisionniste », est celui du code pénal. Cette sorte de justification fait naître une conscience pour laquelle le langage du pouvoir dominant est le langage de la vérité »[1]. Contre ce langage de la vérité où la réponse précède la question qui n'en est pas une, contre un tel usage dominant de la pensée opérationnelle où la dépense — comme en économie marchande — n'a d'autre but que le réinvestissement dans la chaîne productive, contre l'affirmation inconditionnelle de l'alphabétisation qui sert à définir l'analphabétisme pour le proscrire et à domestiquer la réalité historique en clichés manipulables, à l'encontre du bon sens dictateur du doit être — à la lettre —, la pensée vraiment naïve (car elle aime être ravie) veut librement « musiquer » le concept, l'acteur jouer librement dans le plaisir de la dépense improductive — la connaissance ici comprise comme pratique de renaissance et reconnaissance et non comme production et reproduction d'un savoir-objet — dans la beauté de son mouvement[2], l'observateur déchaîner la réalité extérieure comme intérieure et

(1) Herbert Marcuse, *L'homme unidimensionnel*, Minuit, Paris, 1968, p. 125.

(2) Voir Georges Bataille, en particulier *La part maudite* et *La souveraineté*, oeuvres complètes, Tomes VI et VII, Gallimard, Paris, 1976.

la saisir (une saison qui n'est pas un rapt) dans l'acte des sujets réalisant, le langage se sauver de la clinique des docteurs avec le désir du chant commencé.

Voilà dans quel esprit est écrit ce travail: comment il a voulu se conduire, en marchant souvent à pied pour éviter les lignes droites et le code de la route. Réfléchir sur l'alphabétisation renvoyait à l'interrogation de l'analphabétisme, théoriquement et historiquement. Le couple analphabétisme-alphabétisation n'est pas un rapport mécanique ni une opposition fétichisée du genre négatif-positif où le positif est toujours le même pour tout le monde et partout. Il n'est pas plus justifiable de cette inversion théologique faussement dialectique qui consiste à permuter positif et négatif en une rhétorique du paradoxe pour s'instituer ensuite comme nouvelle orthodoxie: l'école de Guernavaca avec prophète et sagesse du « c'était le bon temps ». Passer de l'alphabétisation à l'interrogation de l'analphabétisme ne peut se passer de l'interrogation du langage, donc de la théorie linguistique et sémiotique fécondées par les distinctions langue/parole, notation/connotation, oral/écrit, signifié/signifiant, etc. La première opposition langue/parole est fondamentale comme l'opposition nature/culture l'est pour l'anthropologie: c'est donc l'opposition qui a permis de dialectiser l'analphabétisme, l'alphabétisation et leurs rapports. Ensuite, l'écrit et l'oral renvoient à des pratiques linguistiques différenciées, leurs rapports sont à interroger dans un espace social réel et dans leur histoire. La distinction écrit/oral appelle une sociologie des usages linguistiques et une anthropologie des « analphabètes ». Une fois neutralisée la définition scolaire de l'analphabétisme et sa connotation pathogène, il faut bien partir en observation et reconstruire le réel accablé par les habitudes de pensée quotidiennes. Mais le voyage anthropologique se fait autant à l'extérieur qu'à l'intérieur: une anthropologie qui ne serait pas en même temps une anthroposophie annule le sujet (refoulement/répression). Pour le ressusciter en libérant du même coup la pulsion de plaisir — la pratique signifiante comme érotisation et « ludication » sémiotiques[1] — l'observateur doit pouvoir changer de rôle, renaître et se reconnaître comme analphabète, comprendre aussi le jeu des différences arbitraires et l'exercice de la domination à sens unique qui est la caractéristique même de la domination. Puis, le détour-pourtour-contour de la notion et de la réalité « analphabétisme » doit aider à retourner aux pratiques concrètes d'alphabétisation avec une naïveté nouvelle: non pas ce savoir positif ou positiviste qui cherche à s'imposer comme une loi, non pas l'antithèse critique limitée à

(1) Cf. Julia Kristeva, entre autres *Polylogue*, Seuil, Paris, 1977 et Roland Barthes: « Le paradigme que je propose ici ne suit pas le partage des fonctions, il ne vise pas à mettre, d'un côté, les savants, les chercheurs et, de l'autre, les écrivains, les essayistes; il suggère au contraire que l'écriture se retrouve partout où les mots ont de la saveur (savoir et saveur ont en latin la même ethymologie) », « Portrait du sémiologue en artiste », *Le Monde*, Paris, 9-10 janvier 1977.

une reformalisation prétendue nouvelle de l'ordre ancien, plutôt une attitude neuve de l'esprit devant le sens sensible, mouvant et possible, soit aussi l'éveil du désir d'une pratique décidément renouvelante, libératrice du sujet — des sujets — dans l'éclatement des objets, ou mieux, de leurs configurations instituées: leurs clichés.

Sous le titre *Lire et écrire*, lisez ou faites-vous lire ces lignes de Zarathoustra qui peuvent inspirer l'alphabétisation en question:

« Je ne pourrais croire qu'à un Dieu qui saurait danser. Et lorsque je vis mon démon, je le trouvai grave, minutieux, profond et solonnel: c'était L'ESPRIT DE LOURDEUR — c'est par lui que tombent toutes les choses.

« Ce n'est pas par la colère, c'est par le rire que l'on tue. Allons, tuons l'esprit de lourdeur »[1].

Voilà une épitaphe écrite en lettres de sang, alphabet à réapprendre sans commencement, pour analphabètes indéfiniment . . .

Bien. Ni l'écriture ni l'esprit n'ont été ainsi élevés jusqu'en ces terres délicieuses (« Et c'est là ce que j'appelle idéalité: voir un lever de soleil là où l'on allume une chandelle »[2]). Je n'ai fait le plus souvent qu'ausculter la chandelle (la cire chaude) puis, diagnostiquer en un langage de néophyte qui n'aurait pas déchiffré Paracelse. Et c'est peut-être mieux ainsi puisque ce travail, qui devait répondre à une demande du ministère de l'Éducation (Direction générale de l'éducation des adultes), devait aussi avoir pour principal usage un défrichage du champ de l'éducation de base et l'exploration d'une politique de l'alphabétisation. Une bonne partie de l'ouvrage interroge les expériences passées et actuelles d'alphabétisation au Québec à partir d'une problématisation théorique et anthropologique de l'analphabétisme. Mais l'anthropologie de l'analphabétisme au Québec n'est pas faite. Elle est essentielle. Elle devrait être une suite en plusieurs avenues, ainsi que le suggère une « recommandation » en conclusion (cf. « Pratiquement », p. 284). Elle pourrait aussi être fécondée-érotisée par une sémiotique des pratiques linguistiques d'aujourd'hui au *Kébec* pour que l'alphabétisation cesse d'être *aliénation* — « par sa structure même la langue implique une relation fatale d'aliénation » — et devienne « *sapientia*: nul pouvoir, un peu de savoir, un peu de sagesse, et le plus de saveur possible »[3]. Le dépassement donc d'un programme ou d'une recette en une parole (écrite ou parlée) vivante au beau milieu d'une langue nécropole. Projet insensé? Certainement! Le sens n'a pas de sens ou il en a tellement que la *sensure* lui en donne un, un jour pour toujours.

---

(1) F. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Livre de poche, pp. 51-52

(2) Ibid., p. 425

(3) Roland Barthes, op. cit.

1ère Partie

L'analphabétisme au Québec

« Nous disposions, pour nos échanges linguistiques, d'un fonds d'une cinquantaine de mots. C'était même trop — je ne tardai pas à le découvrir. Il y a mille et mille façons de parler, et les mots ne servent guère si l'esprit n'y est pas ».

Henri Miller

Le Colosse de Maroussi

I – Définir l'analphabétisme

Une définition simple

Comme point de départ, on peut s'entendre sur cette définition simple et généralement admise de l'analphabétisme: *degré zéro de connaissance de la langue écrite en usage dans une société donnée*. C'est l'ignorance du code formel de la langue d'usage dans le cas où ce code existe, soit l'incapacité de lire et de comprendre un message écrit aussi d'émettre un message écrit.

Parole et langue

Généralement, l'analphabétisme est le fait privatif des individus qui communiquent par la parole et strictement par le seul langage oral. C'est le cas de tous les enfants à l'âge préscolaire dans nos sociétés, le cas des immigrants qui n'ont pas encore appris la langue du pays d'adoption, le cas de certains groupes qui ont pu échapper à la scolarisation et n'ont pas, de fait, ressenti la contrainte de l'écrit dans leur vie quotidienne (vieillards — isolats ruraux — Indiens et Esquimaux), le cas aussi des individus qui pour quelque raison ont été exclus ou rejetés de l'école et qui, tout en vivant parmi la multitude des messages écrits, n'ont pas eu accès à l'apprentissage élémentaire du code. On exclura du tableau, dans le cas du Québec, les individus qui manifestent des symptômes nettement pathologiques de communication et pour qui l'analphabétisme n'est pas fait social ou culturel, mais fait individuel de pathologie clinique: cas de schizophrénie autiste, sourds et muets, handicapés divers[1].

Une définition sociologique

L'analphabétisme est généralement accepté comme un fait anormal ou pathologique dans le Québec d'aujourd'hui: parce que toute société à culture programmée exige une langue formelle et universelle de communication; parce que la quasi-totalité de la population a été scolarisée (l'école obligatoire) et instruite de et par la langue écrite; parce que cette instruction normative qui a force de loi confère valeur négative, voire prohibitive, à l'absence d'instruction. L'analphabétisme est donc culturellement et statistiquement pathologique dans nos sociétés où la transmission de la culture se fait majoritairement et légitimement par l'écrit. On peut lui donner maintenant cette autre définition sociologique: *attribut des individus qui n'ont pas été instruits au code normatif élémentaire de leur société* et qui de ce fait se trouvent marginalisés socialement et culturellement.

(1) Cette distinction entre pathologie individuelle et pathologie sociale n'est valable ici que pour une définition opératoire de l'analphabétisme, car on sait par ailleurs que ces cas de pathologie individuelle sont souvent des faits collectifs de culture ou de civilisation et renvoient aux conditions sociales de leur apparition, de leur définition et de leur traitement.

Les analphabétismes « régionaux »

On peut étendre le concept d'analphabétisme à une multitude de codes linguistiques en usage dans la société globale et dans ses secteurs, en particulier les professions. Chaque univers de significations tend à se donner, à quelque niveau de raffinement ou de fermeture, un langage formel de signes constitués en système. Ainsi, dans un laboratoire de chimie par exemple, serait analphabète tout individu non initié à la langue des combinaisons des corps. « Dans nos entreprises aux techniques et au management de plus en plus complexes, écrit Albert Meister, les licenciés ès lettres que nos systèmes d'éducation continuent de produire dans bien des pays font figure d'analphabètes, et se trouvent aussi désemparés que les analphabètes ruraux des pays neufs qui, pour la première fois de leur vie, arrivent dans la ville ou la capitale »[1]. La multiplication des langages spécialisés crée indéfiniment de ces analphabètes « régionaux ». Tous ces licenciés ès lettres sont toutefois alphabètes dans le code normatif élémentaire de leur société. On ne retiendra pas ces applications « régionales » ou sectorielles de l'analphabétisme qui pourraient, à la limite, s'étendre à la totalité de la population québécoise.

Relativité de l'analphabétisme

Une définition de l'analphabétisme, pour être réelle, doit être enracinée dans une histoire et dans un pays. Dans beaucoup de pays neufs, la définition retenue au début serait dysfonctionnelle et inopératoire du fait des taux très élevés d'« analphabétisme » parmi les populations rurales et même urbaines. Dans les contextes historiques et culturels de ces pays majoritaires à la surface du globe, une définition scolaire de l'analphabétisme serait en contradiction avec la définition sociologique donnée plus haut. Et même à l'intérieur de la société québécoise, la relativité de la définition s'applique dans le cas des vieux ruraux, par exemple, chez qui on doit s'attendre à trouver la majorité des analphabètes[2] qui ne sont toutefois pas analphabètes si on considère la culture passée à laquelle ils ont été initiés et à laquelle ils se réfèrent toujours dans leur vie quotidienne.

La subjectivité

On ne peut non plus définir l'analphabétisme sans faire référence à la définition que les individus en donnent ni à la manière dont ils le vivent. Une définition unilatéralement objective cache toute la sélectivité et l'arbitraire du définiteur dominant de l'« objectif ». Une telle définition extérieure qui réunit en esprit le différent tend à être répressive. Il faut donc renoncer à toute définition univalente de l'analphabétisme qui pourrait s'imposer de l'extérieur sur les « analphabètes » sans que ceux-ci en partagent pour eux-mêmes le diagnostic. Sans adopter la position contraire de la relativisation absolue du « réel » qui risquerait de saborder au nom de l'irréductible subjectivité toute entreprise de science

(1) Albert Meister, *Alphabétisation et développement*, Anthropos, Paris, 1973, p. 29

(2) Cf. annexe: les tableaux de scolarisation selon l'âge de la population adulte

humaine, on essayera donc de pratiquer à l'égard de l'objet-sujet qu'est chaque individu analphabète ou chaque situation d'analphabétisme, la juste vision dialectique sur laquelle a pu insister Paolo Freire:

« *Si l'on réfléchit dialectiquement, la réalité concrète ne compte pas seulement des faits concrets et des objets (physiques), mais aussi les différents modes selon lesquels la population concernée perçoit ces faits. Ainsi, en dernière analyse, la réalité concrète est, selon moi, le rapport existant entre la subjectivité et l'objectivité; l'objectivité ne doit jamais être isolée de la subjectivité. Si j'en viens à effectuer une recherche, je n'appréhende à fond cette réalité que dans la mesure où je comprends le rapport dialectique entre la subjectivité et l'objectivité dans cette région, c'est-à-dire lorsque je commence à voir comment la population de cette région se perçoit elle-même dans ses rapports dialectiques avec l'objectivité* »[1].

L'absolu démonstratif de la définition

Une dernière remarque s'impose. L'analphabétisme défini linguistiquement et sociologiquement approche ou atteint le degré zéro de connaissance de la langue. Au-delà de ce degré zéro, on trouve évidemment une variété infinie de rapports à l'écriture, des degrés divers de maîtrise de l'écrit. En termes d'alphabétisme ou d'alphabétisation, on retient souvent le critère de fonctionnalité appliqué à un domaine ou secteur précis d'usage de la langue. L'opérationalisation de la définition dépendra de lieux et situations qu'elle identifiera spécifiquement. La fluidité de la définition de l'alphabétisation aura pour corollaire la fluidité de la définition de l'analphabétisme dans chacun de ces cas précis. Mais dans le cadre actuel de l'argumentation générale, on s'en tiendra à la définition sociologique assez rigoureuse que les analyses qui suivront situeront autant que possible dans une diversité d'histoires et de lieux de culture comme dans la dialectique de l'objectif et du subjectif.

(1) Paolo Freire, « Méthodes de recherche », *Discussion sur l'alphabétisation*, Téhéran, printemps 1974, pp. 162-163

II – Dans la dialectique parole et langue

Nécessité et liberté

Le langage oral individualise la langue, crée la différence, exprime toujours le fait psychique dans le fait anthropologique. De Saussure, à la naissance de la linguistique moderne, distinguait la parole, comme fait individuel, de la langue, comme fait collectif de civilisation[1]. Alors que la langue tend à se constituer en système tant par la structure syntaxique que par la structure sémantique qui cherche à exclure toute connotation périphérique de la dénotation codée, la parole introduit le paramètre de la psyché irréductible au code universel, la connotation autour de la dénotation, la valeur de la totalité individuelle abstraction faite de la valeur d'échange des éléments de la langue. Au profit de la communication standardisée et univalente, la langue constitue l'univers en nécessité. Elle est avant tout sociale, scientifique, conservatrice. La langue est synonyme de la loi. La parole impose et superpose à ce domaine de la nécessité l'autorité de l'unique, la revendication manifeste ou subconsciente de la liberté. Langue et parole: une autre forme de la polarité techné et poésis, nécessité et liberté.

Dialectique du langage

La polarité inclut le complémentaire et le conflictuel. La différence tend vers l'opposition. L'expression de la parole peut provoquer la répression par la langue, mais aussi l'autorité de la parole en appelle au pouvoir de la langue. Le tout jeune enfant, quand il commence à parler, fait en même temps la première expérience de son individualité dont le moment clé est l'expression du moi par le « JE ». Il n'aura que peu de temps pour exprimer assez librement sa vie intérieure, jusqu'à l'entrée à l'école. C'est alors sa deuxième initiation qui passe par l'apprentissage de la langue et de l'écriture: initiation au monde extérieur, au collectif et à son principe de régulation et de contrainte, aux rudiments de la science et à son principe d'organisation, d'ordination, d'ordre. En même temps, l'expression libertaire du moi sera réprimée, canalisée, maîtrisée au profit de l'échange avec le monde. La parole initiale est mouvement de l'intérieur vers l'extérieur, expression de l'ego; la langue est mouvement de l'extérieur vers l'intérieur, impression du monde. Les deux composent un rythme fondamental que l'apprentissage a pour fonction d'harmoniser, de régulariser et de perpétuer.

L'école obligatoire ou l'instruction nécessaire

Le débat toujours actuel sur l'école oppose partisans de l'école libertaire et partisans de l'école autoritaire, débat qui oppose de nouveau force de la parole et force de la langue ou encore poésie et science. L'école est ce lieu de l'apprentissage du rapport entre parole et langue, entre le Moi et le Monde, et de la

(1) Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1969. Voir aussi Roland Barthes, *Le degré zéro de l'écriture*, Gonthier — Médiations, Paris, 1969.

maîtrise de ce rapport. Elle fut toujours obligatoire dans les formes diverses qu'elle incarnait en des temps et lieux divers de civilisation: comme institution administrant les règles de la deuxième initiation, l'alphabétisation au fait collectif tendant ou prétendant au fait universel. Et l'école a toujours été instructive, soit autoritaire et répressive par rapport aux tendances individuelles, essentiellement égocentriques donc antisociales, des premières années de l'enfance. En langage freudien, l'école introduit l'enfant au maître Thanatos, principe de réalité, de la nécessité et force de mort après son passage chez le maître Eros, principe de plaisir, de la liberté et force de vie. Les deux maîtres sont bien indispensables à l'élève destiné à sa propre maîtrise, cette troisième phase de la dialectique comme acte d'équilibration des deux forces antagonistes.

Une problématique idéaliste

L'école est donc nécessairement autoritaire en tant qu'elle instruit l'individu à une langue, à ses règles et dans ses règles. Mais la finalité de l'école, idéalement, est dans la maîtrise individuelle du rapport parole/langue qu'on peut appeler éducation. Telle est la problématique idéaliste qui permet de situer l'alphabétisation dans un processus normal d'éducation et qui permet de conclure au caractère pathologique de l'analphabétisme, conformément au sens commun et à l'ordre apparent des choses.

Valeur du pathologique ou l'analphabétisme fonctionnel

Reste pourtant la vertu du pathologique, la valeur du conflit, la fonction de l'analphabète. L'école obligatoire n'est pas nécessaire souhaitable pour tous. L'instruction à la langue, fait normal pour la majorité ou la quasi-totalité, serait dysfonctionnelle si elle était totalitaire. Toutes les sociétés ont tiré grand parti de leurs analphabètes qu'ils soient sorciers, jongleurs, musiciens, fous dans le tarot, conteurs ou même cultivateurs du bout du rang[1]. Dans les considérations précédentes sur la langue et la parole j'ai insisté sur la valeur irréductible de l'oral, de l'individuel, de la psyché, de la force dionysiaque de liberté comme paramètre à la force apollinienne de la nécessité. Paradoxalement, les analphabètes porteurs de cette force sont indispensables à la santé, à la survie de la langue. L'école obligatoire n'a pas réussi à alphabétiser tous les enfants, ces analphabètes innés ou destinés qui se sont assis sur les bancs de l'école et en sont peut-être sortis sans même savoir *combien* d'années ils y étaient restés assis. Dans un sens, — celui de la poésie et non celui de la science, — ce combien n'a aucune importance et il peut être bienfaisant de l'ignorer[2].

(1) Voir le film de Pierre Perrault et Bernard Gosselin, *Un royaume vous attend*, O.N.F., 1976.

(2) Voir l'essai acide et brillant de André Glucksmann sur l'État, le marxisme, les camps de concentration et les pouvoirs de la langue: « Il faut toujours mettre sur la touche les esclaves, les enfants, les contestataires qui n'entendent pas suivre les lois de notre langue — quels poètes! », *La cuisinière et le mangeur d'hommes*, Seuil, Paris, 1975, p. 182.

Fonction de l'analphabétisme

Mais tous ne sont pas sorciers, jongleurs et dans le tarot il n'y a qu'un fou. Les autres analphabètes, les plus nombreux? Toujours dans la logique de cette réflexion qui ne coïncide pas nécessairement avec la pratique historique, on le verra, l'analphabétisme impose la valeur de la totalité individuelle devant l'impérieuse valeur d'échange, totalité universelle. La valeur d'usage de la parole individuelle donne à cette totalité la couleur dominante du sentiment. C'est une expérience commune à tous les gens initiés à la science d'une langue comme à l'alphabet des sciences d'être surpris par l'affect, sinon par l'affection, de la parole sauvage ignorante de l'écrit, exprimant les subtiles variations de l'âme qu'on ne doit confondre avec les catégories de l'esprit. Cette valeur connotative du sensible, l'âme du corps, la langue a pour effet de lui donner une forme compatible avec la science du corps, grammaire réductrice de l'esprit du corps. L'analphabétisme agit comme un rappel de l'âme parmi les communications alphabètes qui ne sont le plus souvent qu'une caricature de l'esprit. Le positif de l'analphabétisme est cette expression moins réificatrice du sentiment que la culture programmée tend à stéréotyper[1].

Le mythe du bon sauvage

Cette apologie relative de l'analphabétisme, en en poursuivant la logique, risque de réveiller le mythe du bon sauvage et de constituer une régression historique. Elle présente ce danger, prise à la lettre et appliquée à une politique de l'éducation, de fournir un atout de poids à toute politique démagogique, aux multiples formes du fascisme qui appuie son pouvoir sur le sentiment a-critique des masses. On ne serait donc fondé de justifier l'absence de politique d'alphabétisation à partir de cette vertu de l'analphabétisme dont la positivité réelle d'expressionnisme psychique ne peut suffire à faire oublier le caractère pathologique dans le Québec d'aujourd'hui.

La fonction réelle de l'école

Dans son principe ou idéalement, l'école conduit à la maîtrise possible par l'individu du rapport parole/langue. En réalité, l'école moderne, occidentale et québécoise, obéit essentiellement aux règles et à la logique de la programmation, elle tend à repondre aux exigences systémiques du langage scientifique, à fonctionner sur le modèle de l'instruction mécanique ou cybernétique qui suppose l'évacuation de l'incontrôlé, sinon de l'incontrôlable.

(1) Revenons à Socrate:

« C'est ainsi que toi, père de l'écriture, tu lui attribues bénévolement une efficacité contraire à celle dont elle est capable; car elle produira l'oubli dans les âmes en lui faisant négliger la mémoire: confiants dans l'écriture, c'est du dehors, par des caractères étrangers, et non plus du dedans, du fond d'eux-mêmes, qu'ils chercheront à susciter leurs souvenirs; tu as trouvé le moyen, non plus de retenir, mais de renouveler le souvenir et ce que tu vas procurer à tes disciples, c'est la présomption qu'ils ont la science elle-même; car quand ils auront beaucoup lu sans apprendre, ils se croiront très savants et ils ne seront le plus souvent que des ignorants de commerce incommode parce qu'ils se croiront savants sans l'être ». Platon, *Phèdre*, Garnier, T. III, Paris, 1958, p. 287.

Parce que le principe de nécessité tend à gouverner systématiquement tous les secteurs de la société, y compris la culture, et celle-ci sous la dominante de la culture technologique, industrielle, économique et financière, l'école d'aujourd'hui est bâtie sur ce modèle, initie à ce modèle et a pour fonction de le reproduire. L'instruction à la langue comme fait total tend à être totalisante et totalitaire. La langue doit réduire la parole à son modèle, soit à ses lois. L'école a pour fonction de domestiquer la parole, d'en faire un fait résiduel et de transformer ce résidu en un fait potentiellement réutilisable, codifiable.

Quelle alphabétisation?

On comprend maintenant l'autre sens de l'école obligatoire, de l'alphabétisation universelle et de l'éminente valeur, même symbolique, de l'analphabétisme dans ce contexte qui cherche à n'être plus qu'un texte. Du droit à l'instruction universelle gagné jadis par socialistes et progressistes, on en arrive aujourd'hui à la revendication du droit à la parole, à ces expressions diverses du droit à l'école libre ou même, à l'extrême, du droit à la non-scolarisation. On ne peut aller jusqu'à proposer une politique d'analphabétisation, ce qui serait absurde et dangereux. Mais on ne saurait non plus maintenant traiter d'alphabétisation sans circonspection critique. Si l'on s'accorde sur la proposition que l'analphabétisme est généralement pathologique non seulement du point de vue de la normalité de la culture aujourd'hui dominante et de celui de la majorité statistique, mais aussi de celui de la finalité de l'éducation brièvement évoquée, la question importante est alors: quelle alphabétisation et à quelles fins?

III – Sociologie de l'analphabétisme

Les considérations précédentes resteraient d'un intérêt limité si elles n'étaient confrontées à la réalité historique de l'analphabétisme au Québec et en particulier aux inégalités de classes face à l'école, à la langue, à la culture.

Existence de l'analphabétisme

Revenons à cette définition de l'analphabétisme: attribut des individus qui n'ont pas été instruits au code normatif élémentaire de leur société. Dans une société où l'école est obligatoire depuis plusieurs générations et où de fait les dernières générations ont été universellement scolarisées jusqu'à la huitième année, l'analphabétisme surprend toujours le « citoyen moyen ». Fait commun chez les vieux, il est inattendu chez les moins de cinquante ou quarante ans et encore plus chez les jeunes adultes. Or, il existe, et moins exceptionnellement qu'on le croirait. Il existe surtout parmi les sous-prolétaires urbains et ruraux, la minorité blanche québécoise qui n'est pas chez elle à l'école ni dans la langue qu'elle cultive. Il existe chez les immigrants sous-prolétaires du Tiers-Monde qui n'étaient déjà pas chez eux dans la langue de leurs notables et qui le sont péniblement dans la parole populaire du Québec. Il existe chez les Indiens et les Esquimaux du Québec comme trait culturel de nations globalement sous-prolétaires. Mais l'exotique qui marginalise encore plus ces analphabètes « de couleur » est majoritairement cet exotique du rang ou du quartier des « pauvres blancs ».

L'école et les parias

Que se passe-t-il à l'école obligatoire où sont inscrits les enfants parias? Leur nom, leur costume, leur parler, leurs manières de table au réfectoire, le coin où l'autobus scolaire les embarque, leur physionomie, leurs techniques de corps, la vétusté de leurs cahiers, tous ces signes d'anomalie et d'autres encore les identifient par différence aux yeux critiques des autres enfants et professeurs[1]. Seuls leurs noms et le coin d'où ils viennent sont chargés de mythes propres à la culture des enfants et de l'école, mythes qui reproduisent ou qui annoncent l'ordre et le sens commun de la société adulte. Les « épidémies » de poux sont à leur charge, les bagarres en font partie tout comme les petits vols. Cet exotique est quotidien dans chaque classe d'une école de quartier populaire ou d'une école de campagne. Les enfants parias sont au fond de la classe comme leurs parents dans les rangs du fond ou dans les bas-fonds de Montréal; ils « manquent » souvent; leurs parents ont eu des comptes à rendre avec le professeur ou le directeur; ils changent d'école en espérant effacer le passé; toujours ils

(1) « Pour les enfants pauvres, l'école est synonyme d'humiliation et d'incompréhension . . . Si un enfant n'apprend pas à lire correctement dans les premières années de la vie scolaire, il s'expose à abandonner ses études rapidement . . . », Pierre Cliche, *Un schéma explicatif de la pauvreté*, Ministère des Affaires sociales, Gouvernement du Québec, juillet 1976, p. 87.

se retrouvent dans ces « classes spéciales » qu'une ethnographie de l'école identifierait mieux qu'un programme officiel, quand ce n'est pas dans une « institution » ou une « école de métier », sortes de garderies tardives en attendant le seuil des seize ou dix-huit ans[1].

Fait social hérité, transmis

L'analphabétisme ou la réclusion dans la parole de caste (outcast) est un héritage et non un accident, un fait social et non un fait individuel malheureux. J'ai demandé à des adultes en classes d'alphabétisation si leurs parents savaient lire et écrire et si leurs enfants « apprenaient » à l'école. Peu importe ici la statistique ou le texte des réponses (le magnétophone a trop de pouvoir pour être utilisé dans ce genre de situation qui n'est pas une forme d'échange). Parmi ceux qui répondaient volontiers, chaque enfant était évoqué individuellement, chaque situation familiale concrètement remémorée. La maladie a frappé les uns; les transferts d'école ont perturbé l'apprentissage; les enfants ne vont à l'école que pour jouer; les enfants ne posent jamais de questions, sont trop gênés; les entrevues avec un directeur ont été explosives; les enfants apprennent sous pression; ils ont peur d'être jetés en dehors de la classe; ils reviennent sans avoir mangé leur lunch; les parents sont indifférents à l'école et aux devoirs des enfants; ils parlent mi-anglais, mi-français, etc. Malgré tous ces « problèmes », quelques enfants arrivaient néanmoins à apprendre. L'analphabétisme est un attribut négatif d'une culture, plutôt d'un bricolage de culture, qui ignore l'usage normatif de la langue et qui se transmet empiriquement par la parole, le geste, indirectement par le rejet, toujours par l'opposition, le conflit latent ou manifeste, la différence, la négation dans le rapport à la culture de l'école et de la société.

Le « phénomène des déficits accumulés »

Pierre Cliche, dans une introduction fouillée à une anthropologie de la pauvreté au Québec, présente ainsi certains indices cumulatifs négatifs qui font de la pauvreté un héritage culturel, en particulier sur le plan linguistique:

« Un enfant qui a été privé d'une partie substantielle du spectre de stimuli (tactiles, visuels, sonores . . .) auxquels il est intellectuellement capable de répondre est susceptible d'avoir des difficultés d'apprentissage . . . Selon une classification proposée par Chazan, ces privations se regroupent en cinq catégories:

a) privations physiques: insatisfactions des besoins du corps, comme la nourriture, la chaleur, les médicaments, etc.; condi-

(1) « Il y a, écrit Raymond Bernier, une hypothèse fondamentale . . . pour expliquer la marginalité de la classe inférieure d'une société: les membres de cette classe ont été rejetés par les institutions servant de canaux de promotion sociale et de réalisation des idéaux proposés par la société; les membres de cette classe ne se sont pas retirés volontairement des groupes majoritaires ni des institutions dirigées par ces groupes majoritaires », *Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base*, CECM, Montréal, 1969.

tions de vie insalubres qui rendent les enfants sujets aux maladies, aux infections mineures;

b) privations sensorielles: manque de stimulation adéquate nécessaire au développement des sens, manque de variété quant à la forme et à la couleur, manque de jouets, manque d'organisation temporelle et spatiale;

c) privations linguistiques: ***de toutes les déficiences observées chez l'enfant de milieu défavorisé, les plus marquées se situent au plan du langage*** *(pauvreté générale du vocabulaire, simplification de la syntaxe, retard de la parole, défaut d'articulation ce qui est dû à des contacts sociaux insatisfaisants et au manque d'échanges verbaux entre les parents;*

d) privations émotionnelles: manque d'attention des parents, absence prolongée ou permanente d'un des deux conjoints, mauvaises relations entre les parents, insécurité émotive due aux déménagements fréquents, etc.;

e) privations sociales et culturelles: un exemple d'idées, d'attitudes et de conduites résultant d'une 'culture de pauvreté', ne développent pas chez l'enfant la motivation, l'ambition et les aspirations nécessaires au succès.

« . . . Martin Deutsch qui est à l'origine de la théorie du manque de stimulation en arrive à la conclusion que l'enfant de milieu désavantagé se présente à l'école si mal préparé que des échecs hâtifs sont presque inévitables, . . . »[1].

Culture de pauvreté

Il existe des équivoques, même un mythe créé par les anthropologues, autour de la notion de culture de pauvreté. La « culture » des parias québécois n'est pas une culture parallèle à l'autre. L'analphabétisme en question n'a pas pour corollaire un langage oral satisfaisant aux demandes de la conversation verbale. La rue ou la cuisine ne sont pas les analogues de l'école. Toutes les caractéristiques de cette culture doivent être comprises dans le fait de l'exclusion, de la domination et de la subordination. Le terme d'exploitation serait inapproprié ici, le sentiment exprimé par la parole est la dépossession. Même si cette parole est chatoyante aux yeux de l'esthète et terriblement à propos chez les individus loquaces, elle dit la honte ou le mépris intériorisé, elle révèle l'aliénation chaque fois renouvelée. La référence à l'autre, l'individu, sa culture et ses institutions est permanente, dite ou non dite. Le langage de l'autre dont il faut bien se servir en sa présence est fait de « mots d'une piastre ». La « culture » ou « sous-culture » des sous-prolétaires est faite des restes de l'autre, de quelques morceaux réintégrés dans un bricolage qui n'a de totalité que dans le sentiment, l'expérience et l'évidence de sa détotalisation. Une étude sur les secteurs défavorisés au Québec arrive à une conclusion semblable:

(1) Pierre Cliche, *Un schéma explicatif de la pauvreté*, op. cit., p. 79

« Parler de 'culture de pauvreté' en soi n'a pas de sens . . . Elle se définit à la base en termes de manque, de privation, d'indigence par rapport aux plus riches . . . Elle est absence, insuffisance, déviance, distorsion de la culture officielle, mais elle est tout cela par rapport à une organisation sociale donnée des rapports de travail. En ce sens, elle est liée dans sa définition même à des valeurs, des aspirations, des attitudes, des normes de comportement de l'organisation sociale dominante même si elle présente un système particulier d'autodéfense qui permet de survivre malgré un sentiment profond d'aliénation face à la culture globale »[1].

L'analphabétisme, symptôme, non-totalité

L'essentiel à retenir de cette rapide évocation de l'analphabétisme en milieu impopulaire est que l'analphabétisme n'est pas exceptionnel ni seulement lié à la biographie des individus, comme continuent à le considérer certains travailleurs sociaux ou les éducateurs personnalistes[2], qu'il n'est pas non plus un phénomène isolé (absence de scolarisation), mais un trait particulier d'un phénomène total qu'on peut nommer aliénation et qui s'inscrit toujours dans un rapport de domination entre classes qui n'ont pas le même pouvoir de définir les règles du jeu social. La force de la langue écrite reproduit à l'école et dans la vie quotidienne ce rapport global de domination et en est peut-être le symptôme le plus clair[3].

Les immigrants

L'analphabétisme des immigrants n'est pas marginal, surtout il n'est pas « normal » et il faut le comprendre dans la logique des rapports de classes au Québec. Les immigrants qui n'auraient pas en arrivant un héritage cultivé et un statut de professionnel ou l'équivalent, vont grossir les rangs des outcasts. Étrangers à la culture québécoise, n'en connaissant pas la langue ou, au mieux, pas plus que les analphabètes locaux, ils sont tenus écartés de cette langue comme pour confirmer leur destin social de parias. Les cours aux immigrants administrés par le gouvernement fédéral ne

---

(1) Collectif, *Identification des secteurs défavorisés au Québec*, Ministère de l'Éducation, Québec, octobre 1976. Voir aussi François Thuot, *Le mode de vie au canton Tremblay. Études des caractéristiques socioculturelles d'un milieu défavorisé*, Multi-Média, Ministère de l'Éducation, Québec, 1976: « Notre analyse de la pauvreté du canton ne dégage véritablement pas d'indices d'existence d'une culture (ou sous-culture) spécifique au milieu. La tendance à partager les valeurs de la société globale et à désamorcer les critiques qui naissent d'une conscience de sa situation de marginal (mais pas d'une conscience de classe) démontre donc l'appartenance fondamentale des participants à un univers culturel qui ne leur est pas spécifique », p. 89.

(2) Pour une critique du personnalisme dans le cadre de Multi-Média, voir Guy Lafleur — *La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées*, ICEA, no 6, Montréal, mars 1972.

(3) C. Baudelot et R. Establet ont insisté sur cette logique de l'exclusion à laquelle obéit l'apprentissage de la langue: « apprendre à lire et à écrire implique qu'on coupe systématiquement la parole à qui veut la prendre sans se conformer aux lois du texte écrit: seuls sont autorisés à parler ceux qui parlent comme des livres », *L'école capitaliste en France*, Maspéro, Paris, 1971, p. 231.

donnent, en effet, qu'une initiation au langage oral et nullement une initiation à la lecture et à l'écriture. L'école n'existe pas pour les immigrants. Seuls ceux qui auront acquis par leur origine de classe une autonomie suffisante et qui manifestent, même en langue étrangère, de l'initiative et de l'aisance dans les rapports à la culture, pourront rechercher dans une université ou dans une commission scolaire les cours adéquats à leur apprentissage de la langue française. Tous les autres iront grossir les rangs des sous-prolétaires analphabètes qu'on retrouvera peu nombreux dans les classes d'alphabétisation de la CECM.

La parole dominée

J'ai surtout parlé des sous-prolétaires, parmi lesquels il faut compter la majorité des immigrants, parce que c'est chez cette classe qui en est à peine une qu'on a le plus de chances de trouver des analphabètes. Les sous-prolétaires sont globalement analphabètes au sens large, c'est-à-dire que leur lieu d'existence est la parole aliénée de la langue qui la supporte et dominée par elle. Non pas cette parole comme expression libératrice et révélatrice du moi de l'enfant ou comme langage normal dans une culture toute symbolique et non écrite, cette parole force d'individuation, mais parole dominée, expression de la dépersonnalisation qui cache la honte et la peur parce que les dire manifestement et les imposer supposent une force qu'elle n'a pas. S'il arrive qu'une parole reconstituée avec les moyens du bord dise la colère et surtout le refus, dénonce l'insupportable par sa cause, elle risque fort de demeurer solitaire, car toute tentative de s'approprier une langue originale et nécessairement opposée à la langue de l'autre est la genèse d'une force soumise encore, dans sa faiblesse, soit à l'intégration dans la langue de tous les autres, soit à la répression subtile ou ouverte, condamnation au silence ou damnation. Selon des commentateurs canadiens de Paolo Freire, « l'analphabétisme ne signifie pas être incapable de lire ni d'écrire, mais être privé du moyen d'interaction sociale le plus important: le langage »[1]. Or, être sous-prolétaire, c'est être exclu, réfugié à l'extérieur des réseaux d'interaction sociale, condamné à la parole étrangère de la langue. Parole qui n'a aucun statut reconnu par la société, parole sauvage « sans papiers », parole hors-la-loi qu'en dehors du cercle des pairs, on fait mieux de tenir silencieuse[2].

Des cas divers

La réalité n'est jamais schématique et tous les analphabètes ne sont pas sous-prolétaires. On vous citera le cas d'un tel, propriétaire d'une compagnie de taxis et analphabète; de cet autre,

(1) D'arcy Martin et Rick Williams, « Paolo Freire et l'éducation de base des adultes au Canada », *La Revue CPFP*, Vol. II, no 2, novembre 1973, p. 44.

(2) « Ce qui rend difficile, sinon impossible, la saisie d'une culture dominée, c'est l'impossibilité où elle est de se manifester sur la scène culturelle sociale, de se reprendre et de se dire au deuxième degré. C'est une culture silencieuse: mais ce silence, cette lacune, c'est celle d'un refoulement . . . », Guy Lafleur, *La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées*, op. cit., p. 73.

propriétaire de salons de coiffure fréquentés par la bourgeoisie et inscrit au cours d'alphabétisation. Aussi de ces immigrants, médecins, ingénieurs, architectes dans leur pays d'origine assis à côté des parias québécois au cours de base. Encore de cet ouvrier spécialisé, maître dans son métier, analphabète dans la langue des autres, pas intéressé par l'exercice laborieux de l'apprendre tout à l'aise qu'il est dans sa parole suffisante et dans le langage de son métier. Aussi des Indiens ou Esquimaux, sûrement de plus en plus rares, qui ont choisi de ne pas aller à l'école et de ne pas remplir les fiches du bureau de la main-d'œuvre. De ce contremaître, dont l'analphabétisme a été dévoilé au patron, qui a dû quitter son emploi ou de cet autre qui suit consciencieusement les cours de base pour ne pas le perdre . . .

Les vieux et la parole d'hier

Il y a tous ces vieux dans le Québec, à la retraite ou tout près ou bien sur leurs terres, qui sont dans leur temps allés si peu à l'école parce que, par exemple, dès la troisième année, il fallait céder la place aux plus jeunes et qui ont depuis oublié les rudiments de l'alphabet que la maîtresse maîtrisait peut-être à peine. Eux ont toujours vécu très à l'aise dans la seule parole et aujourd'hui il arrive à l'un de vouloir écrire parce qu'il est devenu sourd, à l'autre parce qu'il aimerait savoir écrire le nom de ses enfants ou même lire le journal « pour passer le temps ». Ces vieux analphabètes sont très nombreux au Québec parce que la culture d'hier n'était pas faite sur le modèle de langue écrite[1].

Les aspirants ouvriers

Parmi la population active et exception faite des immigrants professionnels, des rares analphabètes « qui ont réussi »[2], des Indiens et Esquimaux, des handicapés physiques et mentaux ou des internés en bas âge qui n'ont eu pour seul handicap à leur développement que d'avoir été décrétés « malades », c'est encore parmi la frange inférieure de la classe ouvrière qu'il est le plus probable de trouver des analphabètes. Voici comment le Centre Ste-Élisabeth de Montréal présente sa clientèle:

« Quand ils se présentent, les participants sont: chômeurs — analphabètes ou très peu scolarisés — assistés sociaux ou ex-détenus, souvent accidentés du travail ou immigrants, parfois femmes à la recherche d'une certaine émancipation ou désireuses de retourner dans le monde du travail, mésadaptés sociaux à cause de séjours en institution »[3].

(1) Voir en annexe les tableaux statistiques de scolarisation par classes d'âge.

(2) « Il semble que la majorité des analphabètes se situent dans des îlots, des collectivités de pauvreté ou, encore, ils sont isolés, mais quand même défavorisés. Il n'en demeure pas moins quelques exceptions de réussite économique et sociale qui ont surmonté cette carence 'académique' », *Rapport d'étape du projet analphabètes et sous-scolarisés*, SEA — CSR Youville, 1976.

(3) Collectif, « Expérience montréalaise du programme de Formation préparatoire à l'emploi », *Discussion sur l'alphabétisation*, Tome V, no 4, p. 737

Et voici comment SEBAM (Service d'éducation de base des adultes de Montréal) présentait aussi sa clientèle:

1. *« Des jeunes de 15 à 25 ans qui ont quitté l'école [illegible] on hâtive et qui désirent obtenir une formation profess[illegible]ues;*
2. *des jeunes de moins de 30 ans classés comme 'exceptionnels' dans leur enfance et qui sont pseudo-déficients, ils sortent des centres professionnels ou occupationnels, des institutions psychiatriques ou de correction;*
3. *des adultes de 40 ans, en majorité des femmes, qui désirent retourner sur le marché du travail après une longue absence et qui doivent rafraîchir leurs connaissances; se retrouvent également des hommes possédant un métier, mais qui doivent se recycler;*
4. *des adultes de 50 ans ou plus qui n'ont jamais ou peu fréquenté l'école »*[1].

C'est aussi parmi cette frange inférieure de la classe ouvrière comme parmi les sous-prolétaires qu'on a le plus de chances de trouver les handicapés divers qui seront aussi analphabètes et qu'on trouve mentionnés dans la clientèle de SEBAM par exemple. Les caractéristiques de cette frange de classe: travail périodique, emplois non spécialisés, emplois non syndiqués, familles nombreuses, pauvreté du logement et pauvreté en général, en deux mots, exploitation et dépendance.

Des signes de distinction

La barrière qui sépare ces aspirants ouvriers des sous-prolétaires n'est pas solide, mais chez les parias, tout comme chez les nobles, les symboles ont force de séparation catégorique et un chèque de l'assurance chômage distingue du même papier de l'aide sociale. Parmi les sous-prolétaires eux-mêmes, les exclusions peuvent être radicales: ainsi, dans une classe d'alphabétisation composée exclusivement de gens de cette classe, un couple avait été exclu de la classe par ses pairs parce qu'il était indigne de toucher le chèque du bureau de la main-d'œuvre, parce qu'il n'apprenait rien, qu'il était toujours en retard, qu'il puait, mentait, etc. Noblesse oblige et sépare![2].

(1) Micheline Desjardins, « Une expérience nouvelle au Québec », Ibid., p. 74. Voir en annexe quelques caractéristiques de la clientèle de SEBAM.

(2) « Ce qui distingue les familles 'marginales' des pauvres, c'est que les marginaux se sont installés dans leur état de misère et ne s'efforcent pas d'en sortir. Ils ont accordé leur cadre de référence à leur situation existentielle. Ne pouvant surmonter les entraves qui s'opposent à leur intégration sociale, ils ont rétréci leur propre univers, réduit leurs besoins et adapté leur mode de vie aux conditions extérieures auxquelles ils ne peuvent d'aucune façon échapper. Signalons enfin que les pauvres qui luttent pour améliorer leur sort supportent mal la présence de marginaux qui ont renoncé à toute ambition. Ils alourdissent le groupe, ils constituent un poids mort, une charge », Pierre Cliche, *Un schéma explicatif de la pauvreté*, op. cit., p. 157.

Aspiration à l'alphabétisation

C'est parmi cette classe des aspirants ouvriers, intermédiaire entre la classe impopulaire et la classe populaire, que l'analphabétisme risque d'être le plus vécu comme handicap à la promotion socioprofessionnelle parce que l'on a fait l'expérience que la langue est une première épreuve de passage. C'est généralement au bureau de la main-d'œuvre qu'on s'adresse pour être « placé ». Or, au bureau, le formulaire et l'employé lettré séparent l'illettré quel que soit le degré de scolarité qui est une épreuve supérieure d'initiation. Car, pour être balayeur dans le métro de Montréal, il faut, si l'information est exacte, un minimum de 6 ans de scolarité! C'est surtout ces aspirants ouvriers qu'on retrouvera dans les classes d'alphabétisation des commissions scolaires, avec quelques immigrants analphabètes.

L'épreuve

Pour les sous-prolétaires, la langue qui symbolise tout l'univers des autres est trop étrangère pour que naisse l'aspiration de l'apprendre et surtout pour que soit fait le geste de s'y diriger. La parole traquée est la seule issue au désespoir. L'épreuve n'est pas à la taille de la réalité. Pour l'aspirant ouvrier, l'épreuve apparaît possible, elle est suggérée et parfois, elle s'impose. Des canaux y conduisent, on l'y dirige, on « l'aide ». Mais l'épreuve est terriblement difficile, car il faut encore assumer la honte puis, trouver la force et l'espoir d'affronter l'épreuve et de la surmonter: inscription, cours du soir ou scolarisation toute la journée pendant un an, attention, exercices, déception et découragement à côté de ceux qui apprennent plus vite, absences imprévues, etc. Beaucoup n'auront pas la force de l'affronter. Tous ceux qui suivent les sessions d'alphabétisation en cachent un, deux, trois, dix ou plus pour qui l'initiation a été désespérée. Elle demeurera un possible imaginaire.

Avant l'épreuve, l'épreuve

La séparation se fait avant l'épreuve proprement dite, car la réalité de la classe, du groupe et de la langue est stimulante selon les observations que j'ai pu faire. Les abandons volontaires sont l'exception. Il faut une contrainte objective telle, que maladie, changement d'horaires de travail, embauche pour expliquer un abandon, ou encore une réelle incapacité de soutenir l'effort d'apprendre, ce qui arrive. L'univers de la classe, la densité du groupe, les relations sociales, la magie de la langue, l'attraction du moniteur ou professeur sont très intégrateurs. Et à l'horizon, le nouveau statut de l'initié, la porte ouverte, la sécurité de l'emploi, la promotion professionnelle, le déménagement peut-être, tout un univers onirique calqué sur l'apparente réalité du monde. L'épreuve précède cette expérience. Elle consiste à générer l'espoir, la volonté, la représentation et le désir de l'acte. Aussi à changer objectivement le cours des choses pour permettre cet acte, tâche objectivement difficile pour un adulte qui travaille, marié, père ou mère de famille, parfois « sur un shift » ou qui habite loin (40 milles!) de cette école nouvelle. L'épreuve peut être énormément facilitée si une aide extérieure intervient, comme

c'est le plus souvent le cas. On le voit, la réalité de l'analphabétisme est en dehors des classes d'alphabétisation. On pourrait dire que l'analphabète en situation d'alphabétisation n'est plus analphabète même s'il ignore encore la langue en question. Il a passé l'épreuve[1].

Le mythe et la magie

Dans tout cet univers où il est difficile de séparer réel et imaginaire parce que le vécu — les représentations et l'affectivité qui lui sont liées — crée autant qu'il reproduit cet univers, la puissance du mythe de la langue est extrêmement forte. Voici ce qu'en écrivait Guy Lafleur:

« On peut parler d'un mythe du savoir, de l'école, de la culture, de l'éducation qui fait que les classes populaires s'en remettent globalement quant à son acquisition à l'autorité et à la compétence des classes culturellement et socialement dominantes et au statut desquelles elles aspirent. L'attitude de passivité face au savoir, d'absolue confiance aux institutions scolaires est au fond une attitude d'intégration. L'adhésion aux stéréotypes scolaires, à la forme scolaire de l'éducation est peut-être ainsi d'autant plus forte en ces milieux qu'elle s'accompagne d'une forte aspiration à l'ascension sociale »[2].

Il est caractéristique que certaines approches pluralistes et volontairement déscolarisantes de l'alphabétisation soient rejetées par les « étudiants » et que leurs demandes aillent dans le sens d'un modèle académique « sévère ». C'est ce que révèle très explicitement une évaluation du Centre Ste-Élisabeth: « On sent bien que les participants vivent dans un contexte non directif au centre: 'les professeurs devraient être plus sévères, limiter les sorties, etc.'. Les participants se rendent bien compte, après coup, qu'ils auraient dû . . . , mais que le relâchement de la vie quotidienne a fait que . . . ils n'ont pas appris . . . Cette réflexion est indicative d'un souhait d'encadrement, de stabilité et de cohérence. Un grand nombre de participants arrivent au centre dans un état

(1) S'il y a bien des chances qu'un analphabète le demeure même après son passage à l'école ou dans un centre F.P.E. (formation préparatoire à l'emploi) par exemple, l'intégration réussie au fait social global qu'est l'institution et la satisfaction psychique qu'elle procure peuvent créer l'illusion d'avoir quitté la vieille peau d'analphabète. Et pourtant, après le stage, l'objectivité de l'analphabétisme s'impose à l'évidence comme le montre une évaluation d'une expérience d'alphabétisation à Montréal: « Il est clair que les analphabètes n'apprennent pas beaucoup durant leur stage au F.P.E. et perdent même, par la suite, le peu acquis . . . Les candidats verbalisent très précisément leurs insatisfactions au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par contre, ils se disent heureux des relations humaines développées au centre », *Relance effectuée auprès d'une population analphabète adulte*, le Centre Ste-Élisabeth, CECM, SEA, septembre 1976.

(2) Guy Lafleur, *La question de promotion culturelle collective des classes défavorisées*, op. cit., p. 11

d'anxiété et de méfiance: ils ne sont pas prêts, pensons-nous, à assumer une trop grande part de responsabilité collective: ils en sont encore à la définition ou à l'intégration d'un modèle . . . »[1] Le modèle « sévère » est d'autant plus attrayant qu'il est étranger, mais connu, on n'y accède pas dans la vie quotidienne parce qu'il est sacré, on ne peut l'atteindre sans effort ni sans cette mise en condition ascétique qui suppose un certain personnage jouant un certain rôle (de professeur), un lieu qui soit extra-quotidien, des gestes ou des rites qui signifient précisément qu'on est en cérémonie scolaire et non pas si... ...lement dans l'informel et l'évidence banale du calendrier profane et usé. L'école, son savoir et sa langue sont trop sacralisés pour pouvoir être réduits à leur arbitraire culturel et sociologique ou encore à quelques règles et techniques simples qu'il suffirait à chaque fois de réinventer ou de redécouvrir. Ils appartiennent à un univers mythique qui se traduit, dans la pratique, en rituels et cérémonies qu'on peut globalement assimiler à la magie.

Les degrés d'initiation

La différence entre les instruits et les ignorants est que pour les uns la participation aux rites indiqués par le mythe est devenue « naturelle » tandis que pour les autres cette participation n'est encore que promise. Les entrées sont gardées et les sociologues ont largement démontré cette fonction de gardien du seuil de l'école contradictoirement démocratique et élitiste. Mais, entre les instruits et les ignorants, les différences sont de degrés et on ne saurait comprendre tout le système de la culture à partir d'une simple dualité manichéenne dans laquelle tombent beaucoup d'études sur les classes sociales. Une nouvelle participation est toujours promise à chaque initiation réussie et pour un ancien analphabète « faire des fautes » est encore un signe d'origine. Tout comme au bureau de la main-d'oeuvre, le nouvel alphabète qui a rempli sa fiche est maintenant condamné à attendre. Mais il a pénétré dans la langue et il peut attendre dignement!

Culture populaire et culture parallèle

Les mythes s'imposent comme des évidences. Mais si l'ensemble des évidences qui font la signification du quotidien est mythique, où est le réel et surtout comment le désigner, où est l'alternative au mythe, donc à l'aliénation, et comment peut-elle se transmettre? Guy Lafleur écrivait encore dans sa critique de Multi-Média:

« Les postulats de Multi-Média sont en un sens des évidences. Notre première réaction est d'y adhérer pleinement. Qui, en effet, se dira contre la personne? Mais y adhérer, c'est justement succomber à une évidence qui ne s'impose que du fait que nous n'avons pu, jusqu'à ce jour, produire des postulats originaux liés à la culture propre aux milieux populaires et à la stratégie de regroupement, d'organisation et de promotion de ces milieux »[2].

(1) *Relance effectuée auprès d'une population analphabète adulte*, op. cit., p. 52
(2) Guy Lafleur, Ibid., p. 12

Le rappel d'une « culture propre aux milieux populaires » risque d'être un autre mythe, au moins dans l'état actuel des rapports à la culture qui sont une variable des rapports de classes. Qu'est ce que cette « culture populaire » sinon ces morceaux d'une culture de masse que l'école a fonction d'initier à chaque enfant et à laquelle les analphabètes se réfèrent toujours parce qu'ils n'ont de culture qu'au négatif? Je le rappelle, le bricolage sous-culturel de classes impopulaires n'a de valeur de culture que pour certains ethnologues ou quelques artistes qui ennoblissent par leurs propres oeuvres ou leurs savants discours les taudis et les poubelles[1]. Le populisme est une variante de la « culture noble » et non culture parallèle. On parlera seulement de culture parallèle chez ces vieux Québécois fièrement « ignorants », chez les Indiens et Esquimaux rescapés de la honte et de la langue obligatoire. D'ici quelques générations, on n'en parlera plus. Pour ces derniers, l'analphabétisme n'est pas une tare, il n'existe même pas:

« Si certaines de ces sociétés n'ont pas inventé l'écriture, c'est qu'elle n'aurait rien pu leur apporter de plus pour la transmission de ces savoirs (transmis par l'école sans bancs du contact quotidien avec les adultes). Dans ces conditions, considérer l'analphabétisme de ces sociétés comme un fléau relève d'un impérialisme culturel et rappelle l'attitude missionnaire du siècle dernier »[2].

Au-delà du mythe

Finalement, une définition objective et globale de l'analphabétisme est inopérante. Celui-ci doit être saisi avant tout comme fait des classes dépossédées et rapport d'exclusion à la culture dominante. Il est aussi dans la logique de la culture dominante ou de la culture populaire de masse que les analphabètes soient aimantés par l'alphabétisation et tout l'univers de l'école, la classe, la maîtresse, les leçons, les camarades puis le bureau de chômage, les papiers et l'ensemble des signes de la rue comme système unique et obligatoire. Le mythe s'impose comme réalité et universalité. Au-delà du mythe existeraient pourtant d'autres possibilités que le nécessaire apprentissage de la langue doit arriver à déchiffrer:

« À partir du moment, écrit Serge Wagner, où l'on perçoit que l'analphabétisme n'est qu'une des manifestations de l'injustice d'une société où la répartition des biens se fait de façon inéqui-

(1) Exemple de bricolage ou d'art québécois qu'on peut toujours intégrer au langage esthétique savant par snobisme critique: « Tu fais des crèches de Noël. Tu vends ça 0,75$ chaque. Des p'tites crèches. Ça prend pas d'temps à faire. T'en achètes des cheap dans les magasins pis tu gardes juste les personnages: l'enfant Jésus, la sainte Vierge, saint Joseph, les Rois mages . . . Ta crèche, tu la fais en bâtons de popsicle, t'sais-là? C'est pas long à faire pis ça paraît ben. Tu décores ça avec un p'tit peu d'neige, des p'tites bebelles . . . », Marie Letellier, *On n'est pas des trous de cul*, Parti-Pris, Montréal, 1971, p. 98.

(2) Albert Meister, *Alphabétisation et développement*, op. cit., p. 27

table, société où, pour paraphraser Helder Camara, la richesse des uns se fonde sur la pauvreté des autres, alors on ne peut plus s'accommoder de la dichotomie simpliste analphabétisme / alphabétisation. Il faut donc comprendre les causes véritables de l'analphabétisme, saisir le phénomène dans l'ensemble plus vaste constitué de la pauvreté et de l'exploitation. En un mot, développer, selon Paolo Freire, une conscience critique de la réalité »[1].

Quelle alphabétisation?

Une conscience critique de la réalité, telle est l'alternative théorique qui se présente comme objectif à l'alphabétisation et comme substitut souhaitable — d'un point de vue socratique — à l'analphabétisme. Si l'analphabétisme est bien un attribut de classe, soit le rapport privatif et d'exclusion des sous-prolétaires à la culture et à la société, l'alphabétisation doit être clairement envisagée comme tentative d'inclusion à la culture et à la société ou bien alors comme le déchiffrage des processus mêmes d'exclusion et d'inclusion de la langue, de la culture, du système culturel et du système social global. Poser en termes de classes la question de l'analphabétisme et non plus en termes de retards scolaires ou d'accidents individuels, c'est aussi poser la question « quelle alphabétisation »? et refuser l'évidence du tandem analphabétisme / alphabétisation, au moins dans son acception traditionnelle.

(1) Serge Wagner, « Alphabétisation et domestication », *Discussion sur l'alphabétisation*, op. cit., p. 671

IV – L'état de la recherche empirique sur l'analphabétisme

Utilité de la recherche

Tout projet de politique ou de programme d'alphabétisation devrait pouvoir s'appuyer sur une connaissance assez précise de l'analphabétisme et des milieux sociaux où il est le plus fréquent. Une dissertation sur l'analphabétisme en général, comme il a été jusqu'ici envisagé, ne peut, en effet, voir d'autre valeur que d'hypothèse ou d'introduction à une connaissance plus précise des individus particuliers qui incarnent le fait aujourd'hui au Québec. Mais aussi, toute analyse de cas, aussi raffinée soit-elle, risquerait de privilégier la connaissance psychologique aux dépens d'une connaissance anthropologique sans laquelle le phénomène social de l'analphabétisme aura toutes les chances de glisser vers une interprétation de pathologie individuelle. Or, l'hypothèse la plus vraisemblable est que l'analphabétisme est un fait récurrent parmi les classes inférieures les plus marginalisées, paramètre de la grande pauvreté chronique, fait normal d'individus non seulement sous-scolarisés, mais non participants au système culturel de la société globale qui, comme le système économique, produit un résidu marginal et même suppose l'existence d'un tel résidu[1].

Des situations diverses

La réduction de l'analphabétisme à la pauvreté n'est toutefois pas entièrement satisfaisante[2]. Parce que les classes les plus pauvres ne sont pas également exclues de l'instruction à la culture du fait de l'école obligatoire; parce que d'autres catégories d'individus sont autrement marginales et analphabètes selon leur origine ethnique, leur situation régionale, leur âge ou certaines déficiences physiques et mentales. À cela s'ajoutent évidemment des biographies toujours particulières qui constituent vraiment les cas pathologiques. Ce sont ces récurrences et ces différences qu'il serait utile de connaître pour bien saisir la distribution du phénomène, pour en comprendre les causes spécifiques et pour pouvoir enfin définir les objectifs de l'alphabétisation, choisir les modes d'alphabétisation appropriés à chaque milieu social et répondant aux objectifs différenciés. Car une politique d'alphabétisation massive à l'image des campagnes du Tiers-Monde ou une politique universelle d'alphabétisation des adultes à l'image de l'école obligatoire seraient une nouvelle forme de gaspillage méthodique.

---

(1) Raymond Bernier note au début de son étude qu'analphabétisme est synonyme d'exclusion culturelle: « La plupart des exclus sont membres des minorités nationales, raciales, culturelles et sociales. Les adultes illettrés font partie de la grande catégorie des minorités sociales qui est recoupée souvent par des héritages de minorités nationales et culturelles », *Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base*, op. cit., p. 23.

(2) Dans la même recherche, Raymond Bernier fait une comparaison intéressante entre des indices socio-économiques cumulés dans la ville de Montréal et dans la région métropolitaine. Il conclut: « Il existerait donc des facteurs *autres* que ceux liés au statut socio-économique ou à ses indices habituels, et qui ne sont pas actuellement perceptibles », p. 28.

Pas d'identification au recensement

Les pistes pour une recherche systématique sur l'analphabétisme au Québec sont brouillées dès le départ. Les recensements du Canada ont depuis les années 30 évacué de leurs questionnaires la question « savez-vous lire et écrire? » et on serait étonné de l'y voir figurer encore. Pour plusieurs raisons, dont la plus évidente, l'analphabétisme est un fait à cacher dans une société à culture écrite universelle. L'existence objective et quantitative de l'analphabétisme échappe au recensement. De là à la négation de son existence pour le sens commun et l'évidence que l'école obligatoire a instruit tout le monde, la conclusion est souvent tirée.

Moins de 9 années de scolarité

Reste la corrélation analphabétisme / sans scolarisation. Le recensement de 1961 retenait les tranches de 0 année, moins de 5 années et moins de 9 années de scolarité. Le recensement de 1971 ne retenait plus qu'une seule tranche: moins de 9 années de scolarité. Pour le Québec, le pourcentage de cette population adulte ne fréquentant plus l'école et ayant moins de 9 années de scolarité était de 44,15%! Celui de la même population adulte, mais n'ayant reçu aucune autre instruction que celle de l'école élémentaire: 35,5%. Il est inutile de poursuivre la recherche statistique sur les analphabètes à partir d'une corrélation impossible, à moins d'étendre l'analphabétisme fonctionnel à ce niveau de scolarité et à ce pourcentage énorme de population comme a osé le faire l'auteur d'une recherche récente sur l'analphabétisme au Canada[1]. Les données publiées de 1971 sont donc inutilisables. La possibilité d'une commande spéciale à Statistique Canada n'a pas été retenue du fait que la corrélation analphabétisme / sans scolarisation risque d'être trop aléatoire à partir du seul indice taux de scolarisation.

Corrélation scolarité / analphabétisme

Parmi les individus adultes qui ont passé moins de 4 ans à l'école, lesquels sont réellement analphabètes si l'on retient la définition donnée au début et non pas l'analphabétisme fonctionnel qu'il est impossible de mesurer sur une population globale? Certains individus autodidactes auront acquis une éducation élémentaire et même supérieure à la moyenne statistique au cours de la vie. D'autres, ayant fréquenté plus longtemps l'école, n'y auront accumulé que des années de scolarité et même pas l'instruction minimale à la lecture et à l'écriture. Les cas ne sont pas aberrants ni exceptionnels. Parmi ceux qui ne sont jamais allés à l'école, en majorité des vieux Québécois ruraux, lesquels sont encore analphabètes? Et dans ce cas, la définition sociologique de l'analphabétisme s'appliquant, les vieux analphabètes seraient ces anciens « alphabétisés au code normatif élémentaire de leur

(1) Audrey M. Thomas, *Adult Basic Education and Literacy Activities in Canada, 1975-1976*, World Literacy of Canada, Toronto, April 1976

société » passée, instruits à la culture orale de leur belle époque qu'ils ont pu perpétuer jusqu'à aujourd'hui comme les vieux Indiens et les vieux Esquimaux. C'est sûrement parmi ceux qui ont moins de 4 ans de scolarité qu'on a le plus de chances statistiques de trouver les analphabètes. Mais les caractéristiques générales de cette classe scolaire ne seront peut-être pas les caractéristiques spécifiques des analphabètes qu'on aurait plus de chances de retrouver à partir d'indices sociaux, économiques et culturels, caractéristiques des classes les plus basses, les sous-prolétaires. Encore ici, on manquerait l'objet proprement dit et peut-être trop abstraitement défini.

Subjectivité

On n'a considéré jusqu'ici que le temps de scolarité déclaré par les individus dans la situation du questionnaire du recensement. Même si ce temps était significatif du degré d'analphabétisme, on n'aurait qu'un temps déclaré et non un temps réel. Comme l'analphabétisme est fréquemment sujet à la honte, comme il est le plus souvent tenu secret devant les étrangers, on peut s'attendre à ce que le taux de scolarité déclaré soit « gonflé », sciemment ou inconsciemment, par les individus analphabètes. La réalité « en soi » n'est pas la même que la réalité « pour soi », ce qu'apprend tout néophyte des sciences humaines. On ne peut pas exclure l'une au profit exclusif de l'autre, toute connaissance venant de leur rapport. Dans le cas du recensement, cette connaissance est impossible.

Recherche statistique désespérée

Ainsi, une recherche statistique sur la population globale des analphabètes au Québec est pratiquement à exclure. On pourra se contenter des chiffres globaux et locaux du taux de scolarisation de la population adulte du Québec publiés dans le *Dossier démographique de l'éducation des adultes*[1]. L'étude statistique de Audrey M. Thomas publiée par World Literacy of Canada en 1976[2] n'ajoute rien à la connaissance de l'analphabétisme au Québec tout comme un *Rapport de la recherche sur l'analphabétisme* de la commission scolaire régionale de Chambly (1971) dont on ne peut tirer que cette conclusion générale que les analphabètes sont aussi des pauvres avec toutes les caractéristiques générales de la pauvreté.

Des monographies

Resterait des monographies de quartiers, de régions rurales ou même de familles qui pourraient apporter une grande richesse d'informations qualitatives sur les univers de vie d'individus et de groupes concrets qui ont entre autres caractéristiques l'analphabétisme comme marginalité culturelle. Par induction à partir de quelques cas méthodiquement observés, on pourrait tirer des conclusions générales pour l'ensemble du Québec, prétendre à une

(1) Gaétan Hardy, Ministère de l'Éducation, DGEA — SEP, juin 1975.

(2) *Adult Basic Education and Literacy Activities in Canada*, 1975-1976, op. cit.

connaissance approchée de l'analphabétisme comme fait total, à une plus juste compréhension de la diversité des situations réelles et vécues: ce rêve que nourrissent indéfiniment les anthropologues de rassembler la somme et le reste après semaines, mois et années passés studieusement « sur le terrain »! Mais si telle connaissance reste indéfinie au plan macrocosmique, dans chaque région et dans chaque situation locale, on peut s'en approcher sur le plan microcosmique. Dans chaque contexte où est menée une opération d'alphabétisation, il est possible pour les individus qui encadrent ces expérieances de faire ce travail plus ou moins « savant » d'exploration et d'observation du « terrain », condition préalable essentielle à la compréhension et à la maîtrise de l'intervention[1].

Les analphabètes en cours d'alphabétisation

Finalement, une population cible de recherche pourrait être les individus inscrits aux cours ou séances d'alphabétisation. C'est la seule solution pratique qui s'offre à l'investigation méthodique, celle qu'a adoptée Raymond Bernier dans son travail sur les analphabètes de Montréal en 1969. Il manque actuellement une telle étude systématique sur l'ensemble du Québec, étude qui pourrait dépasser le cadre très psychologique de celle de R. Bernier tout en l'intégrant, qui devrait idéalement inclure une perspective historique et surtout une perspective anthropologique qui privilégierait les différences socioculturelles et non seulement la réduction à un modèle idéal ou « portrait robot ». On trouvera en annexe la conclusion in extenso de l'étude de R. Bernier qui a tenté de faire « un portrait dynamique de l'adulte analphabète » à la suite du modèle d'un certain Derbyshire qui l'a inspiré. Les références fréquentes dans les milieux de l'alphabétisation à cette recherche malheureusement unique au Québec suffiraient à justifier ce statut privilégié qu'on lui réserve.

Les « clients » et les autres

Cependant, la population qui fréquente les classes d'alphabétisation risque d'être une population spéciale parmi la population globale des analphabètes[2]. Plus exactement, et j'ai déjà essayé d'en montrer la logique, tous les analphabètes ne sont pas des « clients » potentiels de l'éducation de base. Ceux qui sont en situation d'apprentissage ne sont déjà plus totalement analphabètes même s'ils ne savent pas encore lire ni écrire. Ils ont passé avec succès une première initiation, la plus difficile peut-être, qui consiste à désirer changer l'ordre des choses et à prendre les mesures objectives qui s'imposent en vue de ce changement. Ce renversement préliminaire de la situation de dépendance de l'analphabète est en soi déjà une négation de la négation même si

(1) Cf. infra les sections sur Beauharnois et Notre-Dame-des-Laurentides

(2) « La motivation des adultes à poursuivre des cours ne semble pas très forte. A la CECM le taux d'abandon des cours est très élevé et, surtout, seulement 1% des analphabètes de la région de Montréal se sont inscrits à des cours d'éducation de base depuis 5 ans . . . ». Serge Wagner, texte inclus dans le *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation de base 1970-1971*, ICEA, Montréal, 1972.

l'issue de ce premier renversement introduit le néophyte de la langue dans une série de nouvelles négations voilées par le mythe et le système de l'école. Le passage n'est en réalité pas aussi catégorique et volontaire qu'on pourrait le croire, car, dans beaucoup de cas, les individus sont conduits à « l'école » ou dirigés vers « l'école » par un agent du bureau de la main-d'oeuvre, de l'aide sociale, un officier de probation, un bénévole des bonnes oeuvres ou tout autre « parrain » institutionnel. Voici des remarques de R. Bernier sur ce passage difficile du seuil:

« Son sentiment d'infériorité est le plus aigu lorsqu'il se trouve devant des personnes 'instruites'. N'ayant connu de la vie d'écolier que les premiers moments, qui sont souvent les plus difficiles, l'adulte analphabète a vécu plusieurs années sans penser qu'il lui serait possible de reprendre ses études: avant de l'école 'pour les grands' une image mystérieuse, celle d'un lieu que fréquentent des personnes qui savent déjà beaucoup de choses qu'il ignore et dans lequel il aurait l'apparence d'un égaré. C'est ainsi que pour qu'il y mette les pieds, il ***faut le traîner par la main****, d'autant plus que l'école est le symbole de l'enfant démuni à qui des adultes savants transmettent les habiletés qui lui manquent. Or, cette image de dépendance et de faiblesse est exactement celle que l'adulte analphabète se fait de lui-même et qu'il cherche le plus fortement à fuir. Mettre le pied dans l'école est à ses yeux avouer à tous qu'il est aussi ignorant qu'un enfant. Tant que ces symboles extérieurs et sociaux de son infériorité ne seront pas éliminés, il risque donc de renoncer à la solution que pourraient être à ses yeux les cours d'éducation de base et de retomber dans un cercle de craintes, de dépendances et d'humiliations qui se resserre de plus en plus avec l'accumulation de ces expériences »*[1].

Encore d'autres

Non seulement sont exclus de la population d'enquête tous les analphabètes en désespoir de cause, mais aussi tous les autres pour qui l'alphabétisation et le modèle de l'école ou de langue n'exercent pas l'attraction suffisante à une aspiration à l'instruction « normale », normative et normalisée. R. Bernier écrit encore:

« Il existe une tendance bien établie dans la fréquentation et l'inscription des cours offerts aux adultes qui est la suivante: le taux d'inscription à des cours pour adultes a tendance à être plus élevé chez les catégories d'adultes qui ont un degré de scolarité plus élevé. En d'autres termes, plus les adultes ont besoin de se scolariser, moins ils s'inscrivent au cours » (p. 59) [2].

(1) R. Bernier, *Recherche d'exploration . . .*, op. cit., p. 113

(2) La dernière proposition de la citation introduit une notion du besoin qui est toute extérieure, qui tend à identifier le besoin à la norme. Or, les besoins définis par les sujets eux-mêmes peuvent contredire les besoins normalisés comme c'est le cas pour ces analphabètes à l'aise dans le langage oral et peu enclins à aller s'inscrire au cours du soir ou à l'école des pauvres.

Le degré de scolarité qui est une constante de la littérature sur l'analphabétisme cache des situations fort diverses de la réalité extra-scolaire. La principale question posée est « qui sont les analphabètes en dehors des classes d'alphabétisation »? question à laquelle ne peut répondre une étude sur la clientèle des centres.

Différentes clientèles

Dans l'échantillon retenu par R. Bernier, 71% des adultes ont un emploi. Taux élevé comparé à celui de la clientèle de SEBAM (Service d'éducation de base des adultes de Montréal) en 1976 parmi laquelle 50% déclaraient avoir un emploi[1]. Ce dernier taux est même très élevé comparé, par exemple, à la clientèle d'une classe à Huntingdon où la plupart des individus étaient, avant leur prise en charge par le bureau de la main-d'oeuvre, inscrits à l'aide sociale. On peut s'attendre à ce que les clientèles varient selon la région, le type de programme d'alphabétisation, le mode de recrutement, le calendrier des cours (jour ou soir, permanent ou périodique), le lieu du cours, etc. Il serait sûrement utile de faire une typologie des centres d'alphabétisation pour différencier encore la clientèle variable des élus à l'instruction. Un « portrait robot » devrait pouvoir intégrer toutes ces variables à sa réduction.

Déscolariser la problématique

En conclusion, la recherche empirique sur l'analphabétisme au Québec, si on lui souhaite quelque rigueur pour la valeur de l'argumentation, en est pratiquement au degré zéro. Elle pourrait être développée dans les quelques directions indiquées ici comme dans bien d'autres. Mais cette recherche pose le problème principal de l'objet, celui du secret qui l'entoure, d'une part, d'autre part, celui de l'abstraction de cet objet même. L'analphabétisme n'est pas simplement réductible à la sous-scolarisation. La scolarisation n'est pas suffisante à la disparition de l'analphabétisme, dans certains cas, même elle renforce sa reproduction[2]. Une problématique de l'analphabétisme ne peut éviter de poser le problème des rapports à la culture dominante, des rapports de classes dans la société globale tout comme une problématique de l'alphabétisation restera stérile si elle continue de référer au modèle stéréotypique de l'école.

Problématiser l'école

Une meilleure investigation de l'analphabétisme devrait aussi se diriger vers l'école et ses mécanismes de sélection et d'exclusion, ses programmes et ses politiques normalisatrices, ses pratiques et traditions qui produisent et reproduisent les analphabètes malgré et peut-être à cause du principe de l'école universelle et obligatoire. C'est un fait courant que les jeunes qui se pré-

(1) Voir en annexe quelques caractéristiques statistiques générales de la clientèle de SEBAM en 1976 — Sans autres informations analogues sur les autres institutions, la lecture de ces chiffres n'offre qu'un intérêt réduit.

(2) Cf. infra, l'échec partiel de l'alphabétisation en institution « scolaire »

sentent aux cours d'alphabétisation pour adultes sont fraîchement sortis d'écoles professionnelles où ils ont été conduits par quelque « classe spéciale » ou « voie lente ». Une recherche plus approfondie de l'analphabétisme des adultes devrait donc aussi revenir à la critique de l'école. Déscolariser la problématique de l'alphabétisation ne signifie donc pas donner une telle extension à l'analyse globale et à la théorie générale que l'école ne serait plus qu'un épiphénomène. Cela suppose, au contraire, l'analyse et la critique empirique de l'école au Québec, sa mise en question comme créatrice de l'analphabétisme marginal et comme modèle et institution universelle d'alphabétisation des adultes analphabètes. Il faut donc « problématiser » le système scolaire[1] québécois dans cette perspective critique de déscolarisation de l'alphabétisation des adultes.

(1) Cf. Miguel Donabin, *Problématique du système scolaire*, CIDOC CUADERNO no 1012, Cuernavaca, 1971

2e Partie

Expériences d'alphabétisation au Québec

« Seul celui qui parle au nom du peuple peut l'éduquer: seul celui qui devient son élève peut en devenir le maître ».

Mao Ze Dong

Intervention sur la langue et sur l'art, Yenan, 1942

Présentation

Une enquête

En 1973, Micheline Boivin avait fait pour le ministère de l'Éducation une enquête sur diverses expériences d'alphabétisation au Québec pour en présenter, dans un document synthétique[1], une typologie selon les genres d'institutions et selon leurs conceptions de l'éducation. Ce document était, jusqu'à cette date, la seule étude globale de l'alphabétisation au Québec et il est utile d'y retourner comme à une introduction aux suivantes analyses.

Une autre enquête

Le but poursuivi ici n'est pas de vérifier, de critiquer ni de mettre à jour cette enquête de 1973. Cherchant diverses voies réelles et possibles de l'alphabétisation dans un pays riche (qui ont si peu en commun avec les expériences, connues sous le nom d'alphabétisation fonctionnelle, du Tiers-Monde), j'étais en même temps à la recherche de la réalité concrète des individus québécois analphabètes de Montréal, de Beauharnois, de Notre-Dame-des-Laurentides. . . Car l'hypothèse initiale était que l'analphabétisme est plus qu'un état de sous-développement du rapport à la langue, que le fait n'est pas simplement réductible à un taux de scolarisation inférieur à la moyenne, que s'il y a, en effet, nombre d'individus sous-scolarisés et sous-instruits, ceux-ci ne sont pas nécessairement identifiables aux analphabètes « purs » ou « chroniques » pour qui l'analphabétisme n'est pas un « accident » de parcours, mais un destin. Ma pratique sociologique et la lecture de documents et études sur l'alphabétisation au Québec me permettaient de poser l'analphabétisme comme un fait social total et donc de postuler l'existence d'individus concrets et totaux qu'on pourrait appeler des « analphabètes ». Il restait à faire leur connaissance et à imaginer à partir de ce qui était visible dans certaines salles de classes et de ce qui était explicite dans certains propos, tout ce que l'évidence première ne montrait pas et cachait même délibérément à l'observation. Il restait à reconstruire par imagination objective et par induction la réalité collective de l'analphabétisme comme fait diversifié et vécu différemment selon les individus et, si possible, selon les classes qui les regroupent significativement.

Poser des questions

Le but de l'enquête était donc de faire un certain nombre de monographies d'expériences d'alphabétisation et en même temps de tester la validité de cette hypothèse de la réalité totale de l'analphabétisme. S'il existait plusieurs phénomènes derrière ce même attribut d'analphabétisme, il devait, peut-être, aussi exister plusieurs traitements, des approches différenciées d'intervention aussi des expériences et expérimentations différentes. L'enquête sur le terrain ne se donnait pas pour seule ambition de décrire, de

(1) Micheline Boivin, *Alphabétisation fonctionnelle au Québec*, SEP — DGEA, Ministère de l'Éducation, Québec, 1973

dénombrer ou de classer, elle visait, par le contact des faits, à répondre à certaines questions préalables et à en poser d'autres, en particulier sur les interventions possibles. Aussi, cette ouverture sur le possible, le différent, le futur que suggéraient beaucoup d'expériences ou de discours sur ces expériences appelait la critique des expériences réelles, suscitait la confrontation dialectique entre l'idée et l'action, introduisait la dynamique positive de la contradiction qui a au moins pour vertu de saisir le réel en mouvement discontinu au lieu de l'arrêter dans quelque position fixe, si confortable et séduisante soit-elle.

La méthode

Micheline Boivin avait fait des entrevues de groupes et c'est indirectement qu'elle avait eu accès à la réalité des expériences d'alphabétisation. Cette méthode a l'avantage d'être synthétique, elle permet assez aisément des classifications, elle touche rapidement aux grandes conclusions. Mais ces conclusions risquent d'être celles des acteurs en situation, de reproduire aussi les « théories » idéologiques du milieu des formateurs en éducation de base. Si elle est menée seule, la pratique des entrevues de groupes ne conduit pas à toute la réalité des expériences. Or, c'est avant tout cette réalité diffuse et diverse, manifeste et cachée, qu'il faut découvrir. C'est donc en allant sur place, dans une classe du soir, dans le bureau d'un directeur, dans le salon d'un animateur aussi dans les fichiers et dans la « littérature » locale qu'il est possible de déchiffrer divers morceaux de la réalité spécifique d'une expérience d'alphabétisation. Quelques jours dans le quartier ou dans le village, le temps de mieux sentir le paysage que le premier jour, des pistes qui s'ouvrent et qu'il faut suivre un bout, un peu de l'esprit d'aventure, des conversations serrées qui risquent parfois de devenir « interrogatoire » avec des analphabètes concrets — la démystification de « l'aventure » — et si possible la sympathie de l'interlocuteur pour que l'échange soit plus prolifique aussi la confrontation de divers morceaux (visuels, oraux, écrits . . .) de cette réalité pour les relations, l'ajustement d'une opinion, le test d'une hypothèse, l'opposition du différent ou du contraire, la provocation d'une contradiction, la manifestation du caché . . . Pas de règle stricte ni de plan autoritaire dans la sacoche, seulement la curiosité subtilement naïve, l'attention, l'éveil et ce goût de l'aventure intellectuelle que Nietzsche appelait si magnifiquement « le gai savoir ».

Monographie et induction

Voilà en quelques mots la méthode suivie dans cette investigation de l'alphabétisation et de l'analphabétisme au Québec. Les irréductibles amateurs de la lettre au mépris de l'esprit, les fidèles du nombre, du poids et de la mesure seront toujours dédaigneux de cette voie « fantaisiste » d'appréhension des faits sociaux qui ne sont pas des choses mécaniques ni des produits volontaires de l'esprit. Puisque cette réalité du fait social — ici l'analphabétisme — est métamorphique et non mécanique, qu'elle est organique et non cristalline, qu'elle voile autant qu'elle

dévoile, qu'elle joue entre l'apparent et le caché sans qu'on sache jamais clairement lequel est lequel sauf par une intervention théorique toujours arbitraire, mais néanmoins utile, la voie empirique de la monographie est appropriée. Ensuite, quand on en a plusieurs, on peut faire des comparaisons, jouer avec toutes ces monographies pour tenter une construction synthèse qui n'est pas nécessairement une juxtaposition de tous les morceaux présents ou manquants, mais qui peut être autre chose, une vraie création qui sera récréation si elle est fidèle au mouvement vivant des petits morceaux originels. Telle est l'application ici de la méthode inductive largement pratiquée par les anthropologues: découvrir le total à partir de l'unique, cet unique concret, réel et vivant qu'il faut voir, sentir et entendre pour comprendre.

Le choix des monographies

Ont été retenues en définitive sept unités d'analyse qui sont: Multi-Média à Huntingdon, une classe d'alphabétisation à Huntingdon organisée par la commission scolaire de Valleyfield, SEBAM (Service d'éducation de base pour les adultes de Montréal), le Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles, le projet Alphabétisation de la commission scolaire Youville à Beauharnois et son homologue de la régionale Jean-Talon à Notre-Dame-des-Laurentides, le Centre Ste-Élisabeth de Montréal. Certains projets ont été étudiés rétrospectivement, c'est le cas de Multi-Média à Huntingdon et de Pointe-St-Charles. C'était très important de récupérer le souvenir de ces expériences parce que les deux ont été faites en dehors de l'institution scolaire et qu'elles ont expérimenté une voie non scolaire de l'alphabétisation, qu'elles sont aussi parties d'une compréhension et d'une problématique de l'analphabétisme qui sont proches de celles qui sont présentées ici. La monographie de SEBAM s'imposait, elle aurait peut-être mérité plus d'attention à cause de la complexité et de l'histoire de l'institution, à cause de sa taille, de la variété de sa clientèle, etc. Puis, viennent trois monographies de projets d'alphabétisation en institution scolaire. Il était fort intéressant de retourner à Huntingdon pour essayer de retrouver des « anciens » de Multi-Média, pour comparer l'approche Multi-Média Rive-Sud à une approche beaucoup plus traditionnelle. Les deux autres projets de Youville et de Jean-Talon avaient en particulier l'intérêt de la volonté expérimentale d'appliquer la pédagogie de P. Freire, ils présentaient une image innovatrice et ils avaient tous deux bénéficié d'une subvention spéciale de la Direction générale de l'éducation des adultes.

D'autres monographies auraient pu être ajoutées, par exemple du nouveau projet de la régionale Papineau que je n'ai pu visiter, quand c'était prévu, pour des raisons très pratiques. Néanmoins, multiplier les observations n'ajoute pas toujours à la signification: il suffit de quelques observations bien menées et bien sélectionnées pour pouvoir passer du particulier à l'ensemble.

Une constante

Une constante que l'enquête a découverte puis analysée partiellement est la grande attraction du modèle P. Freire d'alphabétisation-conscientisation. Nulle part, on ne l'ignore, quasiment partout, on s'en réclame plus ou moins fidèlement. Dans certains cas, il s'agit d'un discours idéal ou utopique, dans d'autres, d'une pratique expérimentale ou d'une « praxis » à fonction de changement social. Dans le contexte idéologique du Québec d'aujourd'hui, on n'en est plus à l'« alphabétisation fonctionnelle » ni à la référence unique aux expériences et à la littérature de l'UNESCO. On ne s'étonnera donc pas que toutes les analyses tournent autour de la problématique de la pédagogie de libération dont ce n'était pourtant pas mon intention initiale d'en faire un objet central d'analyse.

La partie et le tout

Chacune des monographies, autonome comme un organe, est reliée à l'ensemble comme à un organisme complet. Telle était du moins l'ambition de l'enquête: reconstruire un tout à partir de touches successives et sélectives. Dans chaque cas particulier, un objet d'observation ou de réflexion critique a pu être accentué pour retrouver une importance relative dans l'ensemble. Ainsi, s'il y a une volonté de systématique pour l'ensemble, il y a au contraire un parti pris de sélectivité face à chaque unité locale. Le sens sélectif et accentué d'une monographie ne réfère pas à la totalité signifiante de l'unité locale, mais à l'argumentation générale de l'ensemble. Une telle orientation méthodologique prête évidemment le flanc à la critique des acteurs locaux qui ne retrouvent pas la totalité restituée de leur expérience. Mais la valeur d'utilité d'une argumentation ne se mesure pas nécessairement à sa popularité, contrairement à la pratique des rhéteurs. Encore une fois, l'ambition de l'étude n'était pas la description fidèle du tout de chacune des parties, mais la sélection méthodique de l'information locale déterminée par les hypothèses initiales et au profit d'une synthèse dialectique entre le réel et le possible qui fera l'objet de la dernière partie.

I – Une équipe de Multi-Média à Huntingdon

Une expérience importante

L'expérience d'alphabétisation menée à Huntingdon entre 1973 et 1975 par une équipe de Multi-Média est assez importante et assez exceptionnelle pour qu'on s'y arrête attentivement. Multi-Média a gardé de cette expérience toute une série de textes qui facilitent la rétrospective et auxquels le lecteur devra se référer pour une analyse ou une documentation détaillée du projet . . .[1].

La pédagogie Freire au Québec

S'il est important que l'expérience eut lieu étant donné son caractère expérimental, il est autant intéressant qu'elle ait été interrompue et il faudra en rechercher les causes principales. Avant le sabordement en 1975 du projet d'alphabétisation-conscientisation à Huntingdon, il y eut, dans des circonstances sûrement différentes, mais aussi avec des homologies, le point final mis à l'alphabétisation au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles, à Montréal[2]. Que ces deux expériences récentes inspirées entre autres par la philosophie de Paolo Freire et originales au Québec soient évoquées, aujourd'hui, au passé, ceci n'enlève rien de leur importance, au contraire: les méthodes, les pratiques et les institutions d'alphabétisation qui ont survécu, ont été créées ou se sont développées depuis, doivent en partie leur survivance à leur conservatisme institutionnel et elles ont d'ailleurs intégré à leurs idéologies, parfois à leurs pratiques, certains thèmes et méthodes de l'alphabétisation-conscientisation. Aujourd'hui, on ne peut plus traiter au Québec de l'alphabétisation sans rencontrer directement ou indirectement les diverses applications québécoises de la pédagogie Freire.

Huntingdon et Multi-Média

Il ne faut pas confondre le projet d'alphabétisation à Huntingdon et d'autres versions de la pédagogie de Multi-Média. Ce projet est spécial dans Multi-Média; il s'écarte de son idéologie centrale, il est défini et expérimenté par une équipe d'animation qui ne fait pas des « médias » l'outil prioritaire d'intervention. Cette équipe est encadrée par Multi-Média, s'inscrit dans son organisation, est partie intégrante de sa planification, mais son projet est original et tend vers l'autonomie d'idéologie, d'action et de pouvoir. Il faudra revenir sur ce « statut particulier » dans la recherche du sens de l'abandon final du projet en 1975.

(1) En particulier Gérard Piante, *Le point sur le projet d'alphabétisation de Huntingdon*, Multi-Média, 18 décembre 1974, étude synthétique qui contient une bibliographie abondante de textes signés par les animateurs de l'expérience.

(2) Cf. infra, section IV

A – L'idéologie

Des sous-prolétaires québécois

L'équipe d'animation de Huntingdon se réclame sans ambiguïté de la pensée de Paolo Freire[1]. Son intention était de tester au Québec, par une première expérimentation, la méthode de conscientisation en milieu « très défavorisé » et en milieu rural ou semi-rural. Le « Back-town » de Huntingdon représentait un milieu sous-prolétaire homogène propre à l'expérimentation et, selon les auteurs, proche des homologues opprimés brésiliens.

La libération par l'éducation

L'analyse de l'opprimé sud-américain s'applique au Québec, donc au départ la situation est homologue et la finalité de l'intervention est la même, la libération:

« Bien des traits de l'opprimé sud-américain, que décrit Freire, se retrouvent 'mutatis mutandi' dans le 'zoulou' de Huntingdon. Mais ce que le projet de Huntingdon retient surtout dans cette analyse de Freire, c'est moins le portrait qui en est résulté que le souci même de faire ce portrait de l'opprimé afin de trouver la voie de sa libération; de sa libération qui passe par l'éducation »[2].

Les objectifs

Sans qu'il soit nécessaire de développer ici tout le discours sur la philosophie de l'éducation ou l'éducation philosophique (socratique), en voici les conclusions pratiques:

« L'alphabétisation doit être conçue conformément à la théorie générale de l'éducation . . . sinon elle devient une entreprise de domestication des hommes et elle réduit l'analphabète à l'état d'objet . . . (p. 13).

« Le projet veut apprendre aux gens non seulement à lire des textes, des papiers, mais à lire dans leurs réalités, à écrire dans leurs réalités. En d'autres termes, l'expérience de l'alphabétisation se doublera d'une expérience de conscientisation . . . (p. 28).
« L'objectif de la conscientisation sera, de par sa nature, intimement lié à un autre objectif . . . transformer le milieu . . . (p. 29).
« Enfin l'expérience de Huntingdon poursuit des objectifs sur un troisième plan: . . . mettre au point une stratégie éducative pour les milieux défavorisés » (p. 30).

Alphabétisation et encore. . .

Il est important que l'alphabétisation ne reproduise pas le modèle de l'école et ne réveille son mythe; que l'éducation vise l'éveil de la conscience possible en tout homme, même s'il est

(1) Voir notamment P. Freire, *L'éducation, pratique de la liberté*, Cerf, Paris, 1971; Alberto Sylva, *L'école hors de l'école*, Cerf, Paris, 1973; INODEP, *Conscientisation: recherche de Paolo Freire*, document de travail, 1971; *Discussion sur l'alphabétisation*, printemps 1974, numéro consacré à P. Freire.

(2) Gérard Plante, *Le point sur le projet . . .*, op. cit., p. 10

sous-prolétaire; qu'elle soit critique pratiquement et provoque des changements dans la vie; qu'elle s'adresse, non pas à quelques individus, mais à toute une classe, les opprimés:

« On veut rejoindre 200 à 300 personnes . . . Ces gens-là vont commencer à apprendre à lire et à écrire de façon bien différente de celle de l'école . . .

« Dans le fond, on ne fera pas juste apprendre à lire et à écrire, on pourra apprendre qu'on peut s'entraider, travailler en groupe, comment aller chercher et comprendre les informations qui vont nous être utiles dans notre vie . . . »[1].

Une idéologie organique

Ces divers objectifs idéalistes et pratiques s'accompagnent dans le discours d'exposés méthodologiques, stratégiques et techniques précis. Il faut remarquer que la production idéologique du groupe local de Multi-Média Rive-Sud se fait sur le terrain, en situation, en complément dialectique avec l'action pédagogique, qu'elle est surtout méthodologique et technique et qu'ainsi elle diffère d'une idéologie qui serait surtout théorique ou polémique. La fonction du discours s'aligne sur les fonctions de l'action pédagogique, non tant pour la justifier ou la camoufler que pour réaliser les objectifs de l'action[2].

Multi-Média, Freire et les Québécois

En comparaison avec cette présentation très sommaire de l'idéologie de l'équipe de Huntingdon, voici quelques extraits d'un texte central de Multi-Média. Après avoir tiré quelques conclusions positives de la méthode Freire et montré comment Multi-Média avait été amené « tout naturellement à s'intéresser aux idées et aux réalisations de Paolo Freire », l'auteur doute pourtant de leur applicabilité au Québec:

« Jamais les Québécois n'auront le courage des Indiens de Colombie par exemple de découvrir les valeurs positives qui sont les leurs et dont ils pourraient 'partir' pour reconstruire un univers à leur convenance si, d'aventure, ils faisaient une lecture de leur univers en ce sens . . . »[3].

Triste peuple que celui-là, s'il faut en croire l'auteur! On aurait aimé aussi un jugement sur les Indiens du Québec, mais poursuivons:

« Bref, certains éléments dans mon opinion enlèvent, en quelque sorte ***a priori****, pour peut-être pas la totalité, mais une bonne majorité d'adultes québécois, une certaine 'pertinence' à une pleine application de la méthode de Freire au Québec » (p. 12).*

---

(1) Michel Lapierre, *Apprendre à lire et à écrire et bien d'autres choses . . . à Huntingdon*, Multi-Média, 11 juin 1974.

(2) Cette distinction de la fonction idéologique est faite par A. Gramsci qui distingue ainsi les idéologies « organiques » et les idéologies « arbitraires ».

(3) *Mémoire à la Commission administrative et la DGE A concernant le projet — mal nommé — d'alphabétisation fonctionnelle*, 8 décembre 1973, p. 12. Ce projet « mal nommé » fut rebaptisé « Projet Inuvik ».

Un système d'occasions

Cette approche et cette référence pratiquement écartées, quelles sont alors au positif les propositions de rechange pour Multi-Média et le Québec?

« S'il y a des choses à garder pour le Québec du concept d'alphabétisation fonctionnelle appliqué dans le Tiers-Monde et s'il y a des choses à garder de la méthode de Freire, notamment 'l'esprit' de la méthode et en particulier la nécessaire 'conscientisation', il reste que c'est à nous, Québécois, qu'il revient de mettre au point des 'occasions', un 'système d'occasions' pour permettre aux gens d'ici de découvrir ce qu'ils sont, ce dont ils sont capables . . . » (p. 13).

Multi-Média ou l'alphabétisation au Québec

Si l'on cherche un développement et une explicitation de cette notion d'« occasions » qui se présente comme substitut québécois aux méthodes importées d'alphabétisation et par déduction à l'expérience menée à Huntingdon dans la pure tradition Freire, voici:

« . . . une série d'occasions systématisées, utilisant de façon combinée principalement la télé, le câble, la radio, l'imprimé, la recherche, du travail en groupe et l'ordinateur, offerte globalement aux gens des milieux défavorisés pour leur permettre, à partir de leur propre vécu socioculturel, de développer une meilleure compréhension d'eux-mêmes et de leur environnement . . . (p. 28).

*« Les choses étant ce qu'elles sont, . . . on s'aperçoit vite que plus d'un, cherchant à inventer ce qui existe déjà, a une grosse découverte à faire: **le programme Multi-Média, dans son entier, véhicule un concept extrêmement fécond d'alphabétisation fonctionnelle; le programme est lui-même un programme d'alphabétisation fonctionnelle** . . . (p. 15)[1].*

« Multi-Média représente une approche qui, tant théoriquement que pratiquement, atteint déjà plus de monde et avec un degré de satisfaction, semble-t-il, passablement plus grand, que les autres institutions réunies » (p. 24).

Un modèle d'éducation fonctionnelle

Autogestion pédagogique, mise en disponibilité de tout l'arsenal des médias pour les « milieux défavorisés », tel est globablement — mais le texte ne permet pas d'apercevoir ni la théorie ni la méthode — le sens de ce « système d'occasions » ou de ces « occasions systématisées » qui résumeraient la pratique et le succès de Multi-Médias et sont présentés comme le modèle d'avant-garde de l'éducation de base en milieu défavorisé au Québec (p. 35). Ce modèle d'« éducation fonctionnelle » en milieu populaire valorise le « milieu naturel libre », qu'il oppose au milieu scolaire, l'autogestion de l'éducation et de la pédagogie, enfin et surtout les média sur lesquels repose toute l'originalité de l'innovation. Si aucune mention n'est faite du pédagogue, de

(1) Souligné dans le texte.

l'animateur, c'est que le modèle exclut finalement ce rôle — privilégié par Freire — conformément à l'idéal d'autogestion. L'équipe de Multi-Média intervenant sur le terrain serait composée de techniciens manipulateurs des médias qu'on ne peut pas considérer comme des pédagogues.

Critique de Multi-Média

Au risque de réduire cette conception de l'« éducation fonctionnelle » à sa caricature, on pourrait dire qu'il suffit d'introduire dans les milieux populaires la télé ou l'ordinateur pour qu'une « occasion » soit créée et devienne « systématique » et « fonctionnelle », révélatrice — comme par effet de miroir et grâce à la seule puissance des instruments — de la culture populaire et du sens du monde. Le thème souligné de l'autogestion pédagogique permet que ne soit explicitée aucune pédagogie tout comme les thèmes de la liberté et du milieu naturel justifient la valorisation du laisser-faire aux dépens d'une véritable situation expérimentale et de tout contrôle scientifique externe. Le fameux projet baptisé Inuvik, reconnaissant la toute puissance et des milieux populaires et des médias, consiste à joindre ces deux puissances potentielles en une « occasion » créatrice de connaissance et de changement.

Un discours mondain

Que la pratique réelle de Multi-Médias ne soit pas aussi schématique et déficiente que le modèle idéologique, cela va sûrement de soi[1]. La fonction de ce discours: justifier surtout l'existence de l'institution, lui donner un statut original et spécial, la doter d'un modèle théorique (?) cohérent moins pour les fins de l'action que pour les fins de la reconnaissance statutaire. Un tel discours mondain s'oppose au premier discours de l'équipe de Huntingdon. Il l'exclut pratiquement, sinon a priori, comme incompatible avec sa propre rhétorique même si le thème de la conscientisation demeure commun. Mais le thème n'a pas le même sens dans les deux idéologies, plus justement, il est vidé de son sens dans le Mémoire sur le projet Inuvik.

Deux discours incompatibles

Que Multi-Média ait favorisé ou toléré pour un temps l'expérience de Huntingdon, cela n'est pas surprenant et jusqu'à un certain point cela est conforme à l'image expérimentale et d'avant-garde que l'institution cultivait pour elle-même et pour les autres. Mais que l'expérience de Huntingdon ait été interrompue, le fait est prévisible par la seule analyse des idéologies. L'un des animateurs de Huntingdon, écrivait clairement à ce sujet:

« L'alphabétisation fonctionnelle telle qu'elle a été conçue par le 'document du central' ne correspond pas à l'alphabétisation-conscientisation décrite ici.

(1) Pour une évaluation critique de l'expérience globale de Multi-Média, voir de Pierre Belec, Claire Lamarche, Réal Tetreault, *La fermeture du livre*, un manuscrit remarquable de 140 pages qui circule librement!

« L'alphabétisation fonctionnelle apparaît comme une entreprise de 'domestication' en vue des exigences du monde du marché d'abord »[1].

L'incompatibilité des deux discours produits à deux niveaux d'une même institution renvoie à l'incompatibilité réciproque de leurs pratiques et aux conflits réels qui ont pu s'y manifester. L'interruption de l'expérience de Huntingdon n'est pas due à un quelconque échec de l'expérimentation.

---

(1) Michel Lapierre, *Alphabétisation-conscientisation*, Multi-Média, 1973, p. 6

B – Les grandes lignes du projet[1]

Le Back-town

Début 73: deux animateurs qui ont étudié attentivement l'approche de Freire, approfondissent la méthode avec l'aide d'un Sud-Américain et décident de la tester et de l'appliquer au Québec. Ils ont déjà une bonne expérience de l'animation et une connaissance pratique des milieux populaires; entendent parler du Back-town de Huntingdon et choisissent d'y tenter une expérience pilote d'alphabétisation parce que le milieu sous-prolétaire homogène semble favoriser l'approche conscientisation, également parce qu'il s'agit d'un milieu semi-rural quand au Québec, la plupart des expériences tentées jusqu'alors l'ont été surtout à Montréal.

Le contact

Encadrée par Multi-Média, l'équipe entreprend, dès le deuxième trimestre 1973, son intervention à Huntingdon. Faisant la rétrospective de cette expérience, l'un des animateurs insiste sur cette première phase très importante, sinon décisive, du « contact ». Il faut toucher les leaders naturels, suivre les canaux informels d'information, créer la sympathie, introduire le projet, le tester dans l'univers des besoins réels, lancer l'idée de l'alphabétisation, identifier les analphabètes et découvrir ceux qui sont susceptibles de participer à la première expérience. Selon cette stratégie, les deux sujets doivent faire connaissance en douceur, se reconnaître, échanger, s'accorder sur une action qui sera collective et non dirigée: sympathie, empathie, synergie. En face des parias québécois, les animateurs recherchent les hommes, s'adressent à la fierté, cherchent à neutraliser la peur, la honte, la différence, le refoulement: parler le même langage tout en maintenant active la fonction éducative, synergique ou socratique, comme dit P. Freire.

La deuxième étape

Il faudra un mois ou deux avant d'entrer dans une maison et y être invité à dîner, avant le fameux « strip-tease » ou moment de vérité. Une fois cette première initiation accomplie, d'autres portes s'ouvrent. Un ou des leaders reconnus ont ouvert la première porte. Les animateurs ont franchi le passage à la deuxième étape: le travail à l'intérieur du Back-town sur la découverte de l'univers des besoins.

L'univers des besoins

Quels sont les besoins prioritaires qui peuvent être explicités par les gens du Back-town? C'est le printemps, on (les femmes surtout) rêve d'aller en vacances. Les gens ne sont jamais sortis du Back-town depuis qu'ils s'y sont installés, souvent depuis toujours. Ils n'ont jamais pris de vacances. La force symbolique de ce rêve est très grande: c'est le premier besoin identifié. Après viennent le logement, le vêtement, le travail, l'éminente réalité du

(1) Ma propre présentation du projet est une reconstitution. Des erreurs ou des insuffisances sont prévisibles.

quotidien, la question économique. Enfin, au fil de ces dialogues que les animateurs nomment déjà conscientisation, le besoin de savoir lire et écrire est révélé. Être sous-prolétaire, c'est être en dehors et rejeté comme paria à l'extérieur des portes de la ville[1]; apprendre à lire et à écrire, d'une certaine façon, c'est tenter ou espérer rentrer dans la communication interdite.

La fête, l'économie et le langage

Voilà les trois univers de besoins identifiés au cours de conversations domestiques méthodiques. Le premier besoin qui provoquera un premier projet: un univers onirique, emprunté à la culture des classes moyennes, mais aussi désir du plaisir extra-quotidien, le trip en auto avec pour seul objet la consumation de ce désir de luxe, de la luxure, de la fête. Le premier besoin est désir de fête: consumer. Le second: économiser, au sens propre de produire, consommer et prévoir dans le cercle de la vie quotidienne. Le troisième: communiquer, s'initier à la langue, ouvrir les premières portes de la connaissance ou défoncer les portes du refoulement dans le silence. Sortir de la caverne. Rentrer dans la ville[2].

Les réalisations

La première réalisation concrète, au début de l'été, ce fut un camp de vacances-familles d'une semaine: une sorte d'épreuve pour les animateurs qui devaient aider à organiser la sortie, à subvenir aux dépenses spéciales d'alimentation, etc.

La seconde réalisation conjointe fut un comptoir d'échange de linge usagé qui s'est transformé en un cercle d'entraide et qui fut intégré par la suite à un « projet PIL »[3]. Sur ces expériences préalables, on s'en tiendra à cette stricte présentation.

L'alphabétisation

En septembre, après un gros travail de préparation théorique, méthodologique et d'animation, les sessions d'alphabétisation commencent dans une cuisine avec onze participants. Les animateurs devaient aussi démontrer qu'ils étaient de « vrais professeurs » même si pour eux-mêmes ils refusaient ce rôle (« les 2 animateurs ne seront pas professeurs . . . on allait nous-mêmes nous situer d'égal à égal avec eux, on avait des choses à apprendre

(1) L'image n'est pas seulement analogique et elle n'évoque pas seulement les fous de l'*Histoire de la folie à l'Âge classique* de Michel Foucault: le Back-town de Huntingdon reproduit dans l'espace réel le refoulement social, il a été progressivement éloigné de la ville et coincé dans sa disgrâce par la ligne du chemin de fer à l'extérieur de la ville.

(2) Il est remarquable que ces trois besoins forment une trilogie anthropologique et cosmogonique, qu'ensemble ils ferment le cercle du désir: le premier besoin est désir de l'âme, soif du sentiment absolu et passionnel, primitif, de jouissance; le second, besoin d'une économie suffisante, est désir du corps et des membres du corps, appel de la matière et désir du travail sur la matière; le troisième est appel « primal » de l'esprit, le désir sûrement le plus refoulé, donc le moins apparent et qu'il faut extraire, révéler à la surface, découvrir. C'est aussi le plus lointain, le plus mythifié, le plus inaccessible . . .

(3) « Projet d'initiative locale » de création d'emplois

nous-mêmes » . . .[1]. Les séances ont lieu une fois par semaine, l'après-midi. Dans une première période, on discute sur un thème, on déchiffre et décode le texte quotidien, par exemple des messages de télévision ou les programmes électoraux des partis; dans une seconde période, on apprend à écrire ou reconstruire un nouveau texte avec les mots du premier qu'il faut au départ recomposer à partir des sons[2].

« Au départ, c'est-à-dire à la deuxième réunion, nous avons tenu avec le groupe une discussion sur le logement. Cette discussion animée par un des animateurs avait pour but de recueillir l'univers du vocabulaire du groupe afin de s'en servir comme instrument d'alphabétisation. Cette cueillette du vocabulaire s'effectuait de façon simultanée à la discussion, l'autre animateur notant les mots au tableau. Nous avons recueilli durant cette discussion 91 mots à partir desquels nous avons effectivement travaillé durant les sessions qui ont suivi.

« À partir de ces mots, nous avons voulu que les gens 'imagent' ce vocabulaire à partir de photos de leur milieu. Nous avons donc introduit 4 caméras à la 3e rencontre. En plus, ils étaient invités à 'représenter' les mots par de petits dessins vis-à-vis les mots correspondants. Cette dernière opération s'effectuait dans des cahiers que nous leur avons distribués au tout début. . . »[3].

Une auto-évaluation

En décembre, la première session d'alphabétisation est terminée après 13 séances ou 35 heures de travail en groupe. Selon l'un des animateurs, les participants peuvent alors déchiffrer un journal et écrire au son, dans leur vocabulaire. Ils ont eu la formation de base qui leur permettrait de suivre alors un cours d'alphabétisation systématique. Ils n'ont pas été « acculturés »: l'univers mental et imaginaire des participants a été respecté, la langue apprise n'est que la révélation de leur propre langue inconsciente et non le « français international », les animateurs ont toujours essayé de « coller à leur univers ».

(1) Michel Lapierre, *Evaluation, 1re rencontre* (18 septembre 1973) *avec le groupe de Huntingdon*, Multi-Média, p. 5.

(2) Sur la technicalité de cette méthode, voir en particulier *Michel Lapierre, Relation d'une première démarche d'alphabétisation-conscientisation dans la zone de Huntingdon*, Multi-Média, mai 1974.

(3) Ibid.

La fin

La première session expérimentale devait être suivie d'une autre plus considérable, devant toucher quelques centaines de personnes à Huntingdon et au-delà. Il était prévu que les leaders qui avaient fait la première expérience soient intégrés aux équipes d'alphabétisation comme moniteurs. « Il était réaliste de penser que, dans un deuxième temps, on aurait alphabétisé tout le Backtown au complet. On avait vraiment touché aux leaders. Bien du monde regardait, et même toute la municipalité de Huntingdon . . . »[1]. Mais la deuxième session n'est plus consignée à Multi-Média qu'en termes de projet, d'ailleurs beaucoup plus détaillé que le premier. Avant que ne commence cette seconde experience, les conflits entre Multi-Média et l'équipe de la Rive-Sud avaient compromis sa réalisation. Finalement, en avril 1975, toute l'équipe de la Rive-Sud démissionnait, enterrant ainsi le projet de Huntingdon et le test de l'alphabétisation-conscientisation au Québec[2].

(1) Entrevue avec Roger Cartier

(2) Sur cette démission et les raisons présentées au public, voir *Le Devoir*, 29 avril 1975.

C – Une évaluation de l'expérience

Roger Cartier, de qui je dois la retrospective orale de l'expérience de Huntingdon, était très enthousiaste dans son jugement global et tirait des conclusions optimistes pour une application plus étendue de cette pédagogie de l'alphabétisation-conscientisation au Québec.

L'entrée dans la langue

Du strict point de vue de l'alphabétisation, les résultats sont modestes: « Il arrive qu'en janvier 1974, certains peuvent lire, non pas couramment, mais avec difficulté. On ne lit pas avec plaisir, mais par nécessité. Sept personnes en janvier 1974 veulent continuer l'expérience. Mais en juin 1974, douze personnes donnent leurs noms pour la suite du projet »[1]. Les participants écrivent au son. Ils ont découvert les premières règles de grammaire. Mais ce n'est qu'une introduction à une alphabétisation plus intensive. L'apprentissage n'est pas encore un acquis. On a surtout démystifié l'école et la langue, découvert le prestige demesuré qui les rendait inaccessibles, dévoilé la magie de leurs interdits et de leurs règles du jeu. L'entrée dans la langue est terriblement longue, laborieuse.

Un deuxième projet

Après cette introduction, il fallait poursuivre. Le projet d'une deuxième session d'alphabétisation est mieux élaboré, il peut s'appuyer sur une méthode éprouvée. Il fait appel à du personnel technique supplémentaire, comme un dessinateur, il prévoit une fonction de recherche et du matériel pédagogique nouveau. Mais aussi, il prévoit la participation de moniteurs bénévoles formés lors de la première session et une organisation collective, telle que garderie, location de local, etc. Les animateurs avaient été pris de court lors de la première expérience: devant la demande impatiente, il avait fallu commencer l'alphabétisation en même temps que créer les instruments, les tester, s'initier.

Une pédagogie dialectique

Du point de vue de la pédagogie, les résultats sont plus remarquables. On a expérimenté l'importance de la préparation des instruments pédagogiques, mais aussi l'importance de la préparation de la population, le « contact » préalable, par le canal des réseaux informels de relations sociales, auprès des leaders populaires ou « naturels » et non des leaders institutionnels, etc. Le second projet prévoyait le « lancement d'une campagne de promotion en vue de la phase d'alphabétisation » ainsi que la formation de plusieurs moniteurs bénévoles. On a surtout démontré toute l'importance des actes qui ne sont pas directement et strictement de l'alphabétisation dans l'acte total d'éducation d'une collectivité de sous-prolétaires. On a démontré qu'il était possible d'y pénétrer avec un projet éducatif et d'agir d'une façon dialec-

(1) Gerald Plante, *Le point sur le projet ...*, op. cit., p. 20

tique et non terroriste. On a découvert à soi-même et aux acteurs que les « zoulous de Huntingdon » ont autant de « courage » que les Indiens de Colombie et que le fatalisme de leur dépossession n'est peut-être pas un destin, un fait irrémédiable de nature.

La conscientisation

L'objectif d'alphabétisation est organiquement lié à celui de conscientisation et finalement de « transformation du milieu ». Selon Michel Lapierre, « l'expérience a été plus alphabétisante que conscientisante » parce que les animateurs n'étaient pas assez expérimentés avant le début de la session qui fut précipitée par les demandes des gens[1]. L'attention a surtout été mise sur la méthode et les techniques aussi sur les résultats évidents de l'action, très importante du point de vue du réalisme naïf des participants. Selon R. Cartier, l'expérience au contraire aurait été très conscientisante, autant pour les animateurs que pour les participants, elle aurait provoqué des changements visibles. Cependant, sur la nature et la profondeur ou l'illusion de ces transformations, il faudra ici encore attendre l'observation méthodique d'une expérience analogue pour tirer quelques conclusions.

À rebours

L'un des animateurs signale, comme difficulté à cet objectif de conscientisation, des attentes et des représentations traditionnelles: « Nous nous sommes rendus compte que le modèle traditionnel d'apprentissage de la lecture et de l'écriture était encore en eux, par le fait que chez eux les enfants apprennent à lire et à écrire dans un livre (écrit par un autre) et non à partir de leurs mots, de leur histoire, de leur langage à eux. Tenter d'expliquer notre méthode par l'abstrait, sans la faire vivre concrètement par une instrumentation décodable, donc conscientisante, c'était faire de la conscientisation à rebours . . . »[2]. Il ne suffit donc pas de remplacer la salle d'école par la cuisine pour éveiller la conscience et des transformations apparentes peuvent cacher la profonde permanence des structures mentales héritées et de l'habitus de l'oppression. L'expérience a montré que la finalité de la conscientisation n'était pas contenue dans le spontanéisme de l'« occasion », dans l'immédiat de la situation. Encore une fois, l'alphabétisation, c'est bien plus que savoir écrire un mot puis une phrase « comme du monde », le changement visé est aux confins de l'utopie, non dans la toute magie du présent. Il faut avant tout dévoiler cette magie du présent pour découvrir la possibilité objective de l'utopie.

(1) « Plus important est peut-être le fait que l'instruction est définie en termes strictement *utilitaires* par la population pauvre », Pierre Cliche, *Un schéma explicatif de la pauvreté*, op. cit., p. 87.

(2) Gérard Plante, *Le point sur le projet . . .*, op. cit., p. 23. Michel Lapierre n'a pas laissé d'évaluation synthétique ni de conclusion globale à son expérience, seulement quelques morceaux récupérables dans des textes-action. Il n'a malheureusement pas non plus été possible de le rencontrer.

Voici textuellement les quelques conclusions pratiques de cette première expérience:

1. « *Il n'est* ***pas question de renoncer à la méthode Freire.*** *L'essai qu'on a fait a été très incomplet. On a fait très peu de conscientisation.*
2. *Mais les responsables ont compris qu'ils doivent s'****instrumenter*** *avant d'entreprendre la deuxième expérience.*
3. *Il faut élargir la participation au projet de façon à susciter un large mouvement en faveur de l'alphabétisation: ainsi on évitera de marginaliser ceux qui s'y adonnent.*
4. *On formera des multiplicateurs ou alphabétiseurs et on leur préparera un guide.*
5. *On prévoira de la recherche* »[1].

L'individualisme

Les points 3 et 4 indiquent une autre difficulté: la tentation de l'individualisme, l'écueil de la décollectivisation de l'intervention, sa marginalisation opposée bien sûr à son intention généralisante. C'est le fameux objectif de conscientisation qui peut désindividualiser l'expérience de l'apprentissage de la langue ou donner une dimension collective, de classe si on veut, à cette expérience individuelle. L'alphabétisation doit devenir un fait social.

La preuve

Il est regrettable que ces conclusions prospectives n'aient eu de suite. Le véritable et sans doute le seul échec de l'aventure est sa fin prématurée: du point de vue de la connaissance et de la pratique pédagogique de l'alphabétisation, surtout du point de vue de la « population expérimentale » placée dans la toute réalité de l'expérience et projetée artificiellement dans un avenir possible que la situation avait fait naître. La conclusion la plus dramatique, c'est que l'expérience a confirmé, malgré l'idéologie de la conscientisation, la dépendance, l'aliénation et l'exclusion de la population test.

(1) Ibid., p. 25

D – Quelques conclusions

La clientèle des sous-prolétaires

L'originalité et l'intérêt essentiels de cette expérience d'alphabétisation à Huntingdon sont dans le type de « public » touché. C'est parce que l'alphabétisation est bien autre chose qu'un exercice et une technique scolaires qu'il est possible d'intervenir effectivement dans les populations sous-prolétaires dont l'analphabétisme est aussi bien autre chose que l'ignorance de la langue. Les méthodes institutionnelles classiques d'alphabétisation sautent par-dessus la phase importante d'animation ou de conscientisation qui consiste à faire naître le désir d'apprendre la langue et développer la force nécessaire pour résister aux écueils de cet apprentissage, la force d'affronter la réalité avec les rudiments d'une méthode scientifique, la langue.

Les résultats manifestes

Parce qu'elle doit avant tout jouer ce rôle de désaliénation élémentaire par la transformation du désir, moment essentiel dans la transformation de la vie, de la praxis, cette approche est plus fondamentale que la stricte alphabétisation, elle en est comme la condition préalable et donc ses résultats ne peuvent être comparés à ceux obtenus par des méthodes et des techniques scolaires ou scolarisantes. Comme le disait justement R. Cartier, après la session d'automne, les participants étaient prêts à suivre un cours d'alphabétisation intensif et systématique. Il faut donc s'attendre à ce que les participants ne soient pas satisfaits parce que les résultats escomptés et manifestes ne sont pas atteints. Pour atteindre ce but, il faut qu'une session de conscientisation soit suivie d'une session d'alphabétisation intensive. Les résultats ne pourront être mesurés qu'à la fin de cette seconde phase.

Transformation d'une praxis sociale

Une approche comme celle de Huntingdon s'adresse à une collectivité réelle, à un milieu social réel et non à un ensemble d'individus qui n'auraient pour traits communs que d'être des « analphabètes » et des étudiants adultes. Les changements visés s'adressent à une collectivité organique (même désarticulée): avant tout à son habitus culturel et mental qui fait de l'aliénation globale un fait de nature, donc un destin, une nécessité. La méthode consiste à déconstruire ce qui apparaît comme fait de nature, à soumettre au doute les évidences du sens commun que sont les mythes quotidiens empruntés à la culture dominante, à objectiver la structure, les mécanismes et les rationalisations de la domination, à s'approprier quelques moyens rudimentaires pour refaire un nouveau bricolage de projet au moyen du langage, du désir, de quelques morceaux d'un rapport au monde qui soit objectif et non plus essentiellement magique. Alors que l'alphabétisation stricte s'adresse aux facultés, à l'expérience et aux aspirations de chaque individu séparé, cette méthode d'alphabétisation-conscientisation est inséparable de la praxis sociale qu'elle vise ultimement à transformer et à maîtriser.

L'alphabétisation et la conscientisation

Un problème de cette méthode rencontré à Huntingdon est que l'objectif de conscientisation est toujours renvoyé dans l'avenir lointain, possible, utopique, alors que l'objectif visé par les aspirants est à très court terme de savoir lire et écrire. La satisfaction doit être immédiate, sensible et quasi sensuelle, non pas intelligible, non pas idéelle. Les animateurs et pédagogues de cette voie socratique sont des intellectuels; les clients, des parias. L'univers de ces derniers est surtout sensible, affectif, tout de surface et de réalisme naïf dans le domaine des idées ou du sens, tout de spontanéité dans la parole libertaire, de vérité dans le domaine du sentiment de l'oppression et du sentiment opprimé. L'action conscientisante risque d'être activiste en faisant naître des désirs qui ne seront pas immédiatement satisfaits. La conscience est tant refoulée, depuis si longtemps abandonnée, qu'il est peut-être erronné de croire qu'on va la réveiller « ici et maintenant ». Donc la liaison alphabétisation-conscientisation doit signifier alphabétisation stricte, manifeste, sensible et conscientisation comme phénomène au deuxième degré du sens, intelligible dans son projet et dans son possible plus que perceptible dans son actien immédiate. Sinon l'alphabétisation risque d'être avortée et la conscientisation d'être une autre forme de domestication ou de manipulation, un acte renouvelé de la domination.

L'avant-garde et la tradition

Mais encore, en supposant que cette action d'alphabétisation conscientisante soit menée proprement, elle risque toujours le revers de l'activisme parce qu'elle peut entrer en contradiction avec d'autres actions qui vont inverser ses propres buts. Ce fut apparemment le cas à Huntingdon entre l'équipe des animateurs et Multi-Média. Les buts de Multi-Média, l'organisation mère, étaient différents de ceux de l'équipe de Huntingdon. Dans le développement de l'action comme du discours idéologique, ces buts sont même apparus contradictoires. L'équipe de Huntingdon fut amenée à démissionner. Querelles de ménage, de clochers ou bien « contradictions historiques »? Peu importe. L'important, c'est que les cobayes ont été sacrifiés. Ni alphabétisés ni conscientisés, seulement mobilisés puis relâchés. Un avantage (leur pouvoir et leur vice) des institutions éprouvées est qu'elles durent, qu'on peut compter sur elles conformément à leur tradition, sans surprises ni brutales déceptions. Après l'expérience de Huntingdon, les aspirants à l'alphabétisation n'auront que faire de la critique du mythe oppressif de l'école puisque c'est finalement celle-ci et elle seule qui pourra satisfaire leurs désirs. Mais le pourra-t-elle vraiment?[1].

(1) La monographie suivante sur une classe d'alphabetisation à Huntingdon cherche à répondre à cette question.

Au Québec

Finalement, la pédagogie Freire, telle qu'elle a été appliquée à Huntingdon, doit être considérée par rapport à la pédagogie et aux politiques dominantes de la société globale. Au Québec, parmi la population sous-prolétaire analphabète très marginale dans l'ensemble de la population, — population résiduelle — cette pédagogie ne peut être confondue avec une pédagogie révolutionnaire de masse comme elle pouvait ou peut l'être en Amérique Latine. L'alphabétisation des parias québécois ne peut viser elle-même à la transformation des rapports sociaux. Elle ne peut viser qu'à la critique marginale et résiduelle de ces rapports sociaux. Elle est une conscientisation désespérée si elle n'est pas appuyée par des changements réels qui interviendraient à des endroits de pouvoir réel. Dans une société où l'idéologie et les pratiques du libéralisme sont dominantes, la pédagogie de conscientisation adressée aux sous-prolétaires ne peut-elle au mieux réussir qu'à révéler des individus révoltés, des apprentis philosophes? Encore faudrait-il qu'ils puissent passer par toutes les étapes de l'apprentissage de la langue qui est la première condition de sa critique.

Il faudrait étendre ces conclusions et interrogations à la méthode générale et à l'idéologie développée par P. Freire, en particulier aux contextes historiques où s'applique cette pédagogie. C'était peut-être trop simplifier la réalité que de partir de l'analogie entre sous-prolétaires analphabètes sud-américains et québécois. Cependant, à cause de l'ampleur du sujet et de l'économie du présent travail, je m'en tiendrai à ces quelques conclusions[1].

(1) Voir d'autres considérations sur le modèle de P. Freire dans les sections V et VI.

II – Épilogue à Huntingdon

À Huntingdon en 1976

Après avoir fouillé dans la littérature de Multi-Média et suivi quelques traces laissées par les animateurs du projet de Huntingdon, l'un des acteurs restait à connaître: les participants du Back-town. Un anthropologue avait entrepris depuis 1973 une monographie de ce Back-town que j'aurais voulu lire attentivement. Malgré sa promesse, je n'ai jamais reçu le document qui n'a pas été publié. J'appris que la commission scolaire de Valleyfield avait ouvert à Huntingdon une classe d'alphabétisation. C'était donc l'occasion d'aller sur place, à Huntingdon, faire connaissance avec certains participants de l'expérience Multi-Média, les interroger sur leurs représentations de cette expérience par comparaison avec celle qu'ils vivaient actuellement dans les cadres plus traditionnels d'une institution scolaire.

Alphabétisation dans le PFMC

Le Service d'éducation des adultes de Valleyfield, avec la collaboration du Centre de la main-d'oeuvre, avait ouvert, à l'automne 1976, une session de formation de base à Huntingdon. Dans le cadre du programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada (PFMC), une douzaine de personnes recevaient un salaire hebdomadaire pour suivre ce programme d'alphabétisation à temps plein, 30 heures par semaine pendant 20 semaines. Elles avaient été recrutées par la commission scolaire avec la collaboration du bureau local de l'aide sociale qui avait dressé une liste des analphabètes. Deux formateurs assuraient l'enseignement: un professeur de français, un professeur de mathématiques. Le français le matin; les maths l'après-midi.

Le Back-town again

Dans l'ancien « City-Hall » de style colonial, [illegible], se tenait tous les jours une classe d'alphabétisation [illegible] uns des participants venaient du Back-town, les [illegible] ngs d'alentours (l'un d'eux faisait 80 milles par jour pour venir à l'« école »): tous du même milieu social, anciens clients du bien-être à l'exception d'un seul qui tirait quelque revenu d'une ferme, mais aussi d'une immigrante, alphabète dans sa langue maternelle. J'étais donc face à une population analphabète assez homogène, semblable et quasiment identique à la première « clientèle » de Multi-Média.

La maîtresse de français

Dans le « City-Hall » désaffecté, les participants sont entièrement conquis à l'alphabétisation et à la promesse de la langue. Celle-ci est un peu personnifiée par « la maîtresse » qui s'attire l'admiration et l'affection de la classe. Quelqu'un dira que « changer de maîtresse, c'est aussi pire que de nous envoyer en anglais ». À noter que la « maîtresse » de français est beaucoup plus valorisée que celle de maths, non pour la seule raison de personnalité. Le français est la raison d'être ici tandis que les maths sont plus

un laborieux exercice qui fait partie du programme et du contrat[1]. Car ici l'alphabétisation est un peu vécue sous la forme du contrat: les participants reçoivent salaire pour apprendre à lire et à écrire, par surcroît pour apprendre à compter. Ceux qui ne respectent pas les termes du contrat seront exclus par le groupe comme tricheurs, « profiteurs au crochet de la société »[2].

Le Mana de la classe

Cette expérience collective d'initiation à la langue est très forte et intense parce qu'elle est faite en partie sous l'empire de la magie, parce qu'elle a son « Mana », comme disent les anthropologues. Pour pénétrer les secrets de la langue, on accepte de « retourner en enfance », selon les propres mots d'une néophyte, on a recréé comme une classe de la petite école, on y fait des fautes d'orthographe et on les corrige, on apprend à placer les accents et les guillements, on attend le verdict ou l'exemple de la maîtresse, on se demande si on va passer à l'examen et si l'on va pouvoir poursuivre après les vingt semaines, monter de classe, etc. On a fait trois groupes — les Martyrs, les Merveilleux et les Troubadours — qui sont hiérarchisés selon le degré d'initiation à la langue. Ils s'entraident, mais se distinguent (il aurait fallu retourner parmi ce groupe pour mieux saisir toute la subtilité de la différenciation ou de la ségrégation dans ce rapport à la langue). Mais outre cette différenciation qui reproduit objectivement un degré différent de maîtrise de la langue, chacun des mots choisis renvoie à une réalité imaginaire ou mythique, à ce Mana qui s'ajoute au réalisme de la classe et de la situation. Il faudra revenir sur la fonction imaginaire et onirique de l'alphabétisation qui, dans ce type de situation, est peut-être la fonction principale comme pour les gens du Back-town « aller en vacances » représentait le premier besoin exprimé.

Entre le sacré et le profane

L'accent et le prestige mis sur la langue qui reste en partie un secret et un mystère, paradoxalement rejetée avec ses « mots d'une piastre » en même temps que convoitée, s'accompagnent d'un accent complémentaire mis sur le groupe des « élèves », la vie sociale et l'ambiance de la classe. Cet accent sur la quotidienneté de groupe est l'aspect profane en polarité avec l'aspect sacré de la langue et c'est la maîtresse qui fait le lien entre les deux, ce qui confirme ici son rôle essentiel. Personnage clé de ces séances d'initiation, mi-homme, mi-dieu, elle est intégrée à la vie collective (par exemple, elle prend une place d'élève quand l'un des élèves, un ancien lutteur, mène pendant la pause café une séance

(1) Survivance d'une association très scolaire que cette association lecture, écriture, calcul. Chez les analphabètes rencontrés en sessions d'alphabétisation, il n'y avait que rarement une demande particulière explicite pour mieux savoir compter: dans le cas, par exemple, d'un « homme d'affaires » de la « scrap » qui comptait sur sa secrétaire à temps partiel pour la comptabilité et les écritures de ses affaires.

(2) Deux personnes furent, en effet, exclues par le groupe parce qu'elles dérogeaient à cette norme collective de respect du contrat.

d'éducation physique) tout en y demeurant extérieure dans son statut de prêtresse ou de prophétesse[1].

La force du groupe

La vie sociale, la collectivité organique de la classe sont intimement rattachées à l'apprentissage, à l'alphabétisation proprement dite. Si l'analphabétisme est un fait total et non ce fait limité à la non ou la sous-scolarisation, l'alphabétisation est aussi vécue comme un fait total qui engage toute la personne dans ses rapports avec le groupe et avec la société entière. Pour apprendre la langue, il faut vaincre la peur. Pour articuler le langage du monde, il faut faire le calme. Pour communiquer, il faut la confiance, même la sollicitude de l'autre. Mes interlocuteurs ont insisté sur l'importance du climat empathique de la classe grâce auquel l'apprentissage ne se fait plus sous pression, l'expression n'est plus défensive ni agressive, l'orgueil est neutralisé, la honte, la peur et le refoulement sont exorcisés: « pour s'exprimer, il faut être dégêné »; « on n'apprend pas si on n'a pas l'esprit libre . . . » Entre pairs, on peut apprendre à « dire que les autres ne sont pas supérieurs à nous autres ». « Ici, avec la maîtresse, on apprend à vivre . . . » Sans l'aide du groupe, la confrontation avec la langue resterait terriblement individuelle et soumise à tous les fantasmes de chaque individu séparé, exclu, aliéné. Cette expérience collective de l'initiation bénéficie d'une nouvelle force équivalente à la force d'attraction de la langue et c'est cette force de groupe qui permet l'affrontement[2].

Beaucoup plus qu'apprendre

On fait beaucoup plus qu'apprendre dans ce simulacre de classe qui n'emprunte finalement à son modèle scolaire que l'image de référence, les signes stéréotypés. On fait comme si. Comme expérimentalement, mais sans la méthode scientifique, on recrée et on rejoue la vie dans un espace sacré, dans un cercle ludique (les participants sont assis en cercle, ou plutôt en croissant face au bureau de la maîtresse), pour le temps de l'expérience, pour la journée au City-Hall et pour les 20 semaines du contrat. Les « zoulous du Back-town », comme on disait à l'époque de Multi-Média, sont dignement installés tous les jours au City-Hall avec l'irremplaçable maîtresse, ils y viennent comme pour travailler et reçoivent substitut de salaire (ni chèque de paye, ni chèque d'assurance-chômage, ni chèque du bien-être: quelque chose comme une bourse . . .), honorablement, ils apprennent le métier de la communication en attendant le passeport de la langue « pour sortir de sa coquille », « pour pouvoir écrire sans faute », pour « avoir de l'ouvrage », pour « se débrouiller avec le monde », pour

(1) Cette interprétation est faite uniquement à partir d'une conversation en classe de maths un après-midi, sans une seule rencontre avec ce personnage « mystérieux ».

(2) Dans d'autres classes visitées où le groupe n'était pas créé — pour des raisons diverses — quelques individus étaient fort dépourvus devant l'expérience d'alphabétisation, en état de crise potentielle, au moins dominés par leur crainte devant la force extérieure.

« comprendre le système métrique » . . .[1]. Mais après ces vingt semaines de bonheur?

La langue promise

Tous les participants désiraient poursuivre l'expérience au même endroit, avec les mêmes professeurs — plus un — pour que la maîtresse soit moins surchargée et soit plus disponible à chacun. Continuer ce qui ne venait que de commencer, et bien commencer. À la fin: la langue promise, sans l'infériorité, « sans faute », là « où le vulgaire sera comme l'éduqué », « le petit aussi important que le gros ».

Le déchiffrage du quotidien

L'expérience était fort différente de celle qu'avaient connue certains de ces individus avec Multi-Média. Au positif, ils avaient appris, avec les animateurs de Multi-Média, que « le pauvre n'avait pas la même culture » et que « c'étaient toujours les grosses cloches qui gagnaient ». D'ailleurs, ils ne l'avaient pas appris puisqu'ils en avaient depuis longtemps connu l'expérience, mais ce qu'ils avaient réellement appris, c'était à le dire, à le communiquer affirmativement, à le comprendre au moyen du langage articulé, avec les rudiments d'une pensée structurante. Dans ces mots et dans d'autres, l'apprentissage avait été fait en termes sociologiques: lecture d'une position de classe et d'une situation marginalisée dans la structure sociale globale. On n'ira pas jusqu'à parler d'une « conscience de classe », ce qui serait ici dépasser de loin la réalité, mais on peut certainement parler d'un apprentissage de la lecture de la réalité sociale au moyen d'un langage en voie d'appropriation, le propre langage quotidien dont on se sert pour nommer le monde et dont on découvre lentement la syntaxe, la langue. Premiers moments, premiers résultats de l'alphabétisation-conscientisation qui devait avant tout démagifier le quotidien quand les méthodes traditionnelles opèrent au contraire à partir d'une magification ou déréalisation-surréalisation de la situation d'apprentissage. Évidemment, mes interlocuteurs du Back-town n'ont pas fait ce diagnostic. Tout ce qu'ils ont essayé — et fort difficilement — de traduire, c'est ce sentiment de reconnaissance et de solidarité à l'égard des animateurs et de leur incompréhensible pédagogie qui avait permis pourtant une première réappropriation du réel et un premier déchiffrage du texte quotidien.

Avoir l'esprit libre

Cependant, avec Multi-Média, l'apprentissage se faisait sous pression, les troubles et les chicanes perturbaient le travail. L'essentiel n'était pas d'apprendre à lire et à écrire, mais d'« apprendre comment se débattre dans la vie »; « on apprenait à se débrouiller avec ce qu'on avait »; « on nous montrait à nous défendre avec notre jargon »; la conclusion est que « ça ne marche pas »! On ne commençait pas par l'alphabet, mais « dans le sens

(1) Tous ces morceaux de phrases ici et ailleurs dans le texte ont été textuellement reproduits de l'entrevue.

contraire ». Ce que cette méthode, paradoxale pour les participants, avait de positif, soit l'objectivation pénible de leur réalité sociale, devient prioritairement négatif quand c'est l'objectif d'alphabétisation qui est visé. « Pour apprendre, il faut avoir l'esprit libre » et commencer par le commencement, soit par l'alphabet. Et la situation idéale de référence est la situation actuelle de la classe du City-Hall, de la langue des autres, de la maîtresse, de l'école à plein temps que certains souhaiteraient inconsciemment prolonger indéfiniment. Quelqu'un dira: « ici on n'a plus peur d'être jeté en dehors de la classe ». Il s'agit bien d'un refuge, d'un lieu privilégié et exceptionnel quand la condition normale d'une existence de paria est d'« être jeté en dehors ». Avec Multi-Média, il fallait apprendre à regarder et à dire la réalité de cette exclusion, ce qui signifie énoncer, dénoncer, refuser et finalement entrer de plain-pied dans le combat. Le jeu était trop pénible et l'enjeu trop indiscernable. Il faut peut-être en plus une situation et une conjoncture exceptionnelles pour qu'il soit rendu possible: le point historique où ultime nécessité correspond à première liberté, où le degré zéro atteint dans l'expérience de l'existence individuelle et collective découvre dialectiquement le degré absolu[1]. La « liberté de l'esprit », dans le langage de l'expérience de l'aliénation, n'a pas le même sens que pour l'intellectuel: c'est apprendre sans trouble l'alphabet convoité, c'est aussi l'état de fuite dans le rêve.

Autogestion?

L'autre critique, c'est qu'avec Multi-Média, il fallait « se fier sur les autres » alors qu'ici « on apprend à se fier sur nous autres mêmes ». D'une part, la perception de mes interlocuteurs est possédée, car il est clair que l'attraction de la langue, de la maîtresse et de la classe annihile l'autogestion. Toute la méthodologie des animateurs de Multi-Média consistait à neutraliser ce genre d'attraction. Mais, d'autre part, il est juste que les participants ont créé un nouveau milieu social qu'ils gèrent eux-mêmes, dans lequel ils définissent certaines règles et où tensions et conflits majeurs semblent avoir été écartés. Il est sûrement juste aussi que le personnage de l'animateur dans l'expérience de Multi-Média, malgré tout le travail préalable pour en arriver à l'empathie, reste énigmatique, étranger parce que sa méthode n'est pas conventionnelle, ses motivations non partagées, son but indiscernable. Objectivement, la maîtresse est autant dirigeante que l'animateur et on peut prétendre qu'elle le soit bien plus. Mais, dans le vécu des acteurs, la maîtresse aurait été domestiquée, intégrée, conquise aux rituels quotidiens tandis que les animateurs de Multi-Média seraient restés plus lointains parce que plus étranges? Dans le réalisme quotidien et pour le sens commun, le sens des choses

(1) C'est la révolution chinoise des paysans analphabètes qui me suggère cette référence historique possible et non seulement utopique ou analogique. Cf. Alain Peyrefitte, *Quand la Chine s'éveillera . . . le monde tremblera*, Fayard, Paris 1973.

serait inversé: il se passerait une véritable expérience d'autogestion dans cette classe de Huntingdon[1].

Critique de l'illusion et illusion de la critique

La dernière critique, peut-être la plus radicale et comme une leçon bien assimilée de cette école-critique que voulait être Multi-Média, tient dans ces mots: « c'était pas bon pour nous autres, c'était fait pour l'autre culture, pour l'argent ». Malgré son idéologie et sa volonté de pratique libératrice, l'équipe de Huntingdon avait-elle finalement inscrit son intervention d'alphabétisation-conscientisante ou conscientisation alphabétisante dans la logique des rapports de domination et de marginalisation des sous-prolétaires? Multi-Média avait bien quitté les lieux sans avoir alphabétisé la population, sans avoir répondu aux attentes et aux demandes, sans avoir réalisé son intention idéologique ni les termes de sa méthode, et surtout sans qu'une telle décision fut partagée par la population « cible ». Quelles que soient les « circonstances atténuantes » invoquées de ce côté-ci du langage[2], l'épreuve de l'événement est décisive. On comprendra qu'en comparaison avec l'expérience présente d'alphabétisation au City-Hall, les anciens élèves de Multi-Média fassent une critique aussi radicale, radicalement juste et, encore paradoxalement, radicalement mythifiée en contrepartie. Il est quand même ironique ce bonheur aujourd'hui à Huntingdon. Si le désespoir a été distancé par l'état de rêve, il veille néanmoins . . .

Une expérience collective

Quelle conclusion? Après avoir visité d'autres classes d'alphabétisation, non plus dans un autre City-Hall, mais dans des écoles, ce qui distingue l'expérience de Huntingdon, c'est le climat fort chaleureux de la classe, l'aisance des échanges en présence d'un étranger, l'aventure joyeuse de l'alphabétisation, la vie organique et psychique du groupe. Les causes en sont difficiles à identifier immédiatement. Malgré tout l'irréel de la situation sur lequel j'ai insisté puisqu'il fallait faire une comparaison avec Multi-Média et la méthode de P. Freire, la réalité du groupe, son ambiance, sa chaleur, son « âme collective » sont sûrement une base solide pour toute intervention d'alphabétisation. Sans elle, toute intervention est contrainte. Voilà malgré tout la grande positivité de cette expérience véritablement *collective* même si elle n'est encore collective qu'au niveau de l'âme ou du sentiment, si elle n'est encore qu'un simulacre de réappropriation collective du texte quotidien.

(1) On peut prévoir le passage aisé de ce réalisme naïf à une théorie naïve de l'éducation, comme c'est souvent le cas et comme les extraits idéologiques cités de Multi-Média l'ont montré.

(2) Du mien, du nôtre, le côté de la langue et des professionnels de la langue.

III – SEBAM: Le Service d'éducation de base des adultes de Montréal

Un chêne

SEBAM, c'est un peu le chêne de l'alphabétisation au Québec: parce que l'institution a près de 10 ans (créée en 1968), parce qu'elle n'a pas été secouée par une crise majeure, parce qu'elle s'est développée tranquillement et qu'elle demande toujours à croître, parce que son directeur « est une personne très dynamique et que le travail accompli y est considérable »[1], parce qu'elle est relativement autonome dans ses méthodes et ses activités, rattachée seulement à la CECM administrativement et sans contraintes paralysantes. SEBAM enseigne à plusieurs centaines de personnes (environ 250 en 1976) et poursuit l'enseignement jusqu'en première année du secondaire. Le Service emploie 14 professeurs, des stagiaires et une secrétaire. Il s'adresse non seulement au analphabètes « normaux », mais aussi aux sourds, aux handicapés physiques, aux déficients mentaux. Il a pignon sur rue dans le centre de Montréal (une petite école désaffectée de la CECM, rue Durocher), il est ouvert toute la journée et le soir, il envoie aussi ses professeurs à l'extérieur dans les institutions à « clientèle spéciale ». Y viennent se former des étudiants stagiaires en éducation de base. La faculté d'andragogie de l'université de Montréal y trouve, sur la question de l'alphabétisation ou de l'éducation de base, un laboratoire expérimental éprouvé. Sans oublier les immigrants qui ont à SEBAM ce qu'ils ont recherché en vain dans les COFI (Centres d'orientation et de formation des immigrants) de Montréal, un apprentissage du français écrit et non seulement une initiation audio-visuelle au français international.

Une analyse modeste

Voilà quelques dimensions de SEBAM à Montréal dont on comprendra qu'il faudrait une longue et détaillée monographie pour en respecter, et sa totalité, et sa complexité. Au risque d'être caricatural et superficiel, j'essayerai de résumer quelques observations que j'ai pu faire à et sur SEBAM et d'extraire quelques significations qui me semblent intéressantes par comparaison aux autres expériences en alphabétisation qui sont présentées ici. Parce que la position idéologique du problème de l'alphabétisation y est développée dans une tradition qui déborde largement SEBAM et qui est bien enracinée dans l'héritage culturel du Québec — au moins dans certaines de ses classes — aussi parce que cette position idéologique se prolonge dans une méthode et une praxis singulières, mais largement partagées, j'ai jugé bon de commencer par ce discours.

---

(1) *Rapport d'étape du projet analphabètes et sous-scolarisés*, op. cit.

A – L'idéologie personnaliste

L'origine caritative

Il n'est pas indifférent que SEBAM soit né de l'initiative des Soeurs de Ste-Anne et de l'Office des oeuvres caritatives du diocèse de Montréal. Cette origine s'est prolongée jusqu'en 1973 avec un directeur qui était une religieuse, année où il a été remplacé par son directeur actuel. Cette origine caritative de SEBAM n'est pas effacée de l'institution actuelle qui, même laïcisée, a gardé la même finalité essentielle: être au service des plus pauvres, offrir les rudiments d'une éducation, l'aide individualisée indispensable à ceux qui en ont le plus besoin. Voici comment, en 1970, CEBAM[1] présentait sa philosophie:

« Le problème de l'adulte analphabète n'est jamais un problème isolé. . . Il faut donc, si on veut aider l'adulte analphabète, prendre la personne dans son entier.

« Il faut constater que l'adulte qui entreprend à lire voit difficilement les ouvertures que lui apportera cet effort. En effet, pour que sa situation soit vraiment améliorée, il devra pendant plusieurs années fournir un effort soutenu et ingrat.

« C'est donc important de lui faire percevoir les répercussions immédiates dont il va bénéficier: confiance en soi, connaissances de toutes sortes par la lecture du journal par exemple, possibilité de discussion, d'échange, goût de l'instruction qui va en se développant et se répercutera sur ses enfants, etc.

« La personnalité du professeur est un facteur important pour la persévérance de l'élève adulte. L'élève, s'il se sent écouté, s'il n'est pas traité en enfant, s'il veut communiquer à celui qui enseigne quelques-unes de ses connaissances, quelque chose de sa propre expérience, aura vite perdu son complexe de dévalorisation »[2].

La cure

Il s'agit bien, de la part du professeur dont le facteur « personnalité » est accentué, d'aider, chaque fois individuellement, l'autre en position d'infériorité, de marginalité. L'alphabétisation est l'objet ou l'occasion d'une cure, d'une psychanalyse élémentaire, d'une réadaptation. L'alphabétisation veut être une intervention qui s'adresse à la personne totale, mais avant tout à la psyché qu'il faut défouler, sécuriser, renforcer. Le curateur n'est pas médecin, ce n'est pas un savant: seulement un éducateur attentif, surtout un homme en face d'un autre homme. Le traitement consiste avant tout en un rapport d'âmes, ce qui est

(1) Avant d'être un service de la CECM (1972), SEBAM était un comité rattaché à l'Office des oeuvres, d'où la différence de sigle.
(2) « CEBAM », texte dactylographié, document interne

conforme à la plus pure tradition chrétienne et à l'esprit de la philosophie personnaliste[1].

Voici d'autres extraits d'un texte de présentation de SEBAM par son actuel directeur:

« CEBAM visait à faire reconnaître le principe de l'aide individuelle pour l'analphabète. La formule d'aide bénévole tentait de pallier à l'absence de professeurs rémunérés . . .

« L'adulte analphabète ou sous-instruit est marginal dans notre société; il a de la difficulté à se trouver un emploi ou à le conserver; son ignorance engendre chez lui une honte qui le paralyse et l'empêche de se réaliser pleinement. Pour amener l'adulte à reprendre confiance en lui-même, à se revaloriser, l'éducateur doit s'intéresser à développer des habiletés de vie. L'aide apportée doit être individuelle et adaptée aux capacités et aux disponibilités de chacun . . . »[2].

Un déblocage

Au cours d'une entrevue, le directeur se situait et situait explicitement SEBAM dans cette conception personnaliste de l'éducation de base: « des individus ont besoin d'une aide personnelle même si la société est responsable. Ces gens vont toujours être victimes de leur sous-éducation, de leur sous-culture . . . Une fois qu'ils se sentent considérés comme une personne, alors on leur donne un coup de pouce. C'est un déblocage . . . ».

Bénévolat

À l'origine, c'était des bénévoles qui assuraient l'enseignement et l'aide individualisée qui sont indissociables, du moins dans l'idéologie. Depuis, même si les éducateurs sont salariés, qu'ils sont souvent recrutés chez les enseignants et que les méthodes d'alphabétisation se sont spécialisées, l'esprit du bénévolat demeure à SEBAM. C'est le service qui est toujours mis de l'avant parce que l'éducateur doit être disponible et sensible aux besoins des autres, dits ou cachés. Le bénévolat est ce don de

(1) L'usage que je peux faire d'un certain langage médical (ex. cure, traitement, patient, pathologie, etc.) est essentiellement analogique. Si tout dans cette éducation n'est pas réductible au modèle médical et si l'idéologie des éducateurs ne s'y réfère pas explicitement, ou même le rejette, l'emploi de l'analogie est justifié par le regard sociologique. Est pathologique ce qui n'est pas normal selon le code normatif de la moyenne ou de la majorité. L'analphabétisme est jugé par le sens commun comme un trait pathologique, exceptionnel, anormal et donc justiciable d'un traitement spécial, d'une éducation curative. L'institution d'alphabétisation peut être ainsi analogue à l'hôpital, à l'agence de service social, au bureau du psychologue. Ceci est vrai en particulier pour SEBAM où l'idéologie et la tradition ont insisté sur les symptômes individuels et psychologiques des analphabètes. Les traitements qui y répondent sont normalisants et intégrateurs. Avec l'alphabétisation-conscientisation, on passe dans un autre univers symbolique qui insiste explicitement sur la déscolarisation et la démédicalisation de l'éducation de base.

(2) Micheline Desjardins, « Une expérience nouvelle au Québec: un projet d'aide individuelle aux adultes sous-instruits », *Discussion sur l'alphabétisation*, op. cit., p. 709

l'éducation face à l'autre dont il faut savoir lire les besoins pour y répondre généreusement. Voici un dernier témoignage de Pauline Léveillé Éthier qui fut de cette première vague de l'alphabétisation au Québec:

« Nous avons découvert qu'il n'y a pas un portrait commun à tous les adultes, mais autant de portraits que d'individus . . . Nous sommes devenus conscients de l'image négative que nous avions de cet adulte . . . : défavorisé, handicapé, malheureux, déshérité, malchanceux, retardé, etc. Comment pouvions-nous établir une relation positive à partir de ce portrait? N'y avait-il pas dans ce groupe des gens courageux, fiers, tenaces, généreux? Nous nous sommes donc appliqués à voir dans nos adultes des personnes humaines d'abord . . . »[1].

La priorité du psychologique et du pathologique

La perception, la compréhension et l'interprétation de l'analp' ibétisme et des analphabètes déterminent la méthode, l'éthiqu.. de l'intervention, ses finalités. Le traitement répond au diagnostic et le diagnostic traduit la vision du monde de ces éducateurs d'un autre style que l'équipe des animateurs qu'on a rencontrés à Huntingdon par exemple. Dans cette vision du monde, la réalité sociologique et historique des classes, leurs rapports et les mécanismes de reproduction des inégalités sociales, les forces déterminantes laissent la priorité aux faits psychologiques, à l'unique, à l'exceptionnel, au pathologique, à la totalité de la « personne réelle ». Il n'est pas étonnant que SEBAM ait adjoint à sa clientèle d'analphabètes les handicapés, les déficients, les prisonniers, car ces « classes » de cas pathologiques appartiennent à la même taxinomie que les premiers, les différences étant dans le lieu, le type ou le degré de pathologie. Le traitement variera au niveau des techniques pédagogiques, non au niveau de la méthode ni de l'attitude, soit de la relation personne / personne et curateur / patient.

La liberté

L'autre thème majeur de l'idéologie de SEBAM, c'est le postulat de la liberté de l'adulte face à l'aide offerte, face au service dans son ensemble et dans ses détails:

« SEBAM veut permettre à toute personne désireuse de s'instruire de pouvoir le faire dans les conditions les plus favorables à son épanouissement personnel . . .

« SEBAM repose sur la seule motivation de l'adulte . . . la formule basée sur la seule motivation laisse entière liberté à l'adulte de choisir le moment dans la semaine où il peut fréquenter les centres de SEBAM . . .

« Au SEBAM, à tout moment de l'année, un adulte peut venir demander de l'aide en français ou en mathématiques sans qu'il soit obligé de s'astreindre à un horaire rigide, à un rythme imposé par un groupe ou à un programme préétabli . . . Puisque

(1) Pauline Léveillé Ethier, « *Évaluation personnelle d'une expérience de travail, 16 août 1965, 30 juin 1972* », document dactylographié interne à SEBAM

l'adulte n'est pas rémunéré pour suivre les cours, il est donc libre, ainsi il prend ses responsabilités face à son apprentissage et profite plus des avantages offerts par les centres de la main-d'oeuvre du Canada »[1].

Liberté pratique

Cette liberté de l'adulte face à l'école qui dessine une nouvelle relation entre l'étudiant et l'instruction, est sûrement, dans la pratique, l'une des innovations majeures de SEBAM dont beaucoup de commissions scolaires auraient avantage à s'inspirer. C'est toujours un thème commun des éducateurs à la base de déplorer la rigidité des règlements, du style et de la bureaucratie des commissions scolaires quand il s'agit de la clientèle des analphabètes pour qui on demande toujours un statut spécial. Il faudra y revenir[2].

Deux sens de liberté

La liberté de l'adulte prend deux sens qu'il faut distinguer: liberté dans la tradition de la philosophie libérale qui reconnaît à tous les chances égales à l'instruction; liberté aussi dans le sens d'une réforme de l'école traditionnelle, coercitive, structurante et autoritaire, de l'école des enfants qui ne peut être transposée chez les adultes, de l'école des individus normaux puisqu'à SEBAM, on s'adresse à des individus spéciaux, les possibles rescapés de l'analphabétisme. Donc, les deux variables importantes sont la libre motivation de l'adulte face à l'alphabétisation et le modèle non coercitif de l'« école » parce que l'éducateur et toute l'institution doivent avant tout répondre aux demandes de ces adultes, s'« adapter constamment aux besoins des adultes ».

Je reviendrai plus loin sur cette « théorie » de la liberté et de la libre motivation qui traduit en même temps le succès et les limites de l'expérience.

(1) Micheline Desjardins, « Une expérience nouvelle au Québec . . . », op. cit., p. 710

(2) Voir entre autres l'analyse de l'expérience Beauharnois où ces critiques sont faites.

B – La pratique de l'alphabétisation

Ainsi, SEBAM incarne une tradition idéologique conservatrice en même temps qu'elle s'impose comme un laboratoire expérimental et productif d'éducation de base. Sa situation historique dans Montréal la distingue des autres expériences en alphabétisation.

Vocation urbaine non de quartier

Parce que SEBAM opère dans un milieu urbain, mais aussi parce qu'on n'y pratique aucune forme de recrutement, d'animation ou de « conscientisation », sa clientèle ne vient pas du quartier, mais de tout Montréal[1]. J'ai déjà noté la variété de cette clientèle et, outre les divers types d'analphabètes en institutions, on comptait 23% d'immigrants en 1976[2]. SEBAM dispense l'éducation à deux niveaux, la base et le rattrapage scolaire au présecondaire. L'institution étant connue à Montréal, les élèves lui sont envoyés par le Centre de la main-d'oeuvre, les services communautaires et sociaux, les cliniques psychiatriques, les officiers de probation, etc. En 1976, il fallait limiter et sélectionner les entrées, car, dans ses cadres actuels, SEBAM ne pouvait croître indéfiniment sans danger pour la qualité de l'enseignement et l'application de sa méthode personnalisante.

Adapter l'école, non l'individu

Le centre est ouvert toute la journée pour les cours du jour que fréquentent en majorité les femmes et les chômeurs, le soir pour la clientèle qui travaille. Beaucoup de gens, selon le directeur, passent toute la journée au centre. Il insiste sur cette dimension sociale, sur les échanges qui se prolongent dans la salle commune, au café et au lunch, sur la totalité sociale expérimentale que crée le lieu. les analphabètes étant « anxieux », « compliqués », « bloqués », il faut créer un nouveau milieu social qui favorise le déblocage et l'expression[3]. C'est le rôle donné à cette nouvelle école — qui veut assumer pleinement cette fonction et ce statut d'école — de « créer une nouvelle image de l'école pour que toutes sortes de gens se rencontrent alors que dans le milieu de vie les gens sont séparés ». Mais l'approche n'est pas béhavioriste. Le directeur insiste encore sur la spontanéité de ces échanges et de certaines activités sociales de cette école qui doit s'adapter aux besoins des adultes et non les provoquer ou les diriger. Il cite le

---

(1) L'objectif de conscientisation à l'analphabétisme par le travail sur le terrain, présent aux débuts de SEBAM, a été abandonné par la suite parce que la vocation de SEBAM s'est rapidement étendue à toute la ville, qu'on a visé fait le plein et surtout que l'orientation a limité son recrutement aux « motivés », excluant ainsi la fonction d'animation à la base.

(2) Voir en annexe quelques caractéristiques statistiques de la clientèle de SEBAM en 1976.

(3) Il faut distinguer étudiants du soir et du jour. Les étudiants du soir travaillent en général pendant la journée, ils n'ont pas les mêmes demandes que ceux du jour, ils ne font pas du centre le même « consommation ».

cas d'activités qui furent organisées pour fins collectives (ciné-club, théâtre, musique) et qui n'ont « pas marché ». Sa conclusion: « chaque fois qu'on veut systématiser un mouvement naturel, il flop ».

Individualiser

La spontanéité du vivant — la personne ou le groupe — est aussi le principe qui guide le mode d'alphabétisation. Aucune méthode stéréotypée n'est imposée aux professeurs ni aux étudiants. On essaye d'adapter différentes méthodes à la réalité d'un groupe ou d'un individu. Comme aucun groupe n'est homogène, on est bien obligé d'individualiser l'intervention. Des individus entrent, d'autres s'en vont: on pratique sans gros problèmes d'organisation les entrées et sorties continues. Aussi, comme le nombre d'individus par classe est de huit environ, la personnalisation de l'enseignement est objectivement possible[1]. Le directeur insiste sur le travail personnel guidé et encadré, suivi et encouragé à l'opposé d'un apprentissage collectif de classe qui ne ferait pas assez appel à l'initiative, à la motivation de l'étudiant: « l'élève doit accepter de travailler seul »[2].

Le réalisme

La connaissance de la langue n'est pas le but ultime visé par SEBAM. Selon le directeur, l'écrit a été survalorisé par la société moderne et les écarts se sont agrandis entre les « lettrés » et les « laissés-pour-comptes ». Ceux-ci sont amenés à idéaliser énormément l'écrit ou, encore, à survaloriser l'anglais pour lequel il y a un grand nombre de demandes. Il faut donc aider à « remettre les gens sur leurs pieds » plutôt qu'alphabétiser à tout prix. Il arrive qu'un individu qui se présente à SEBAM pour apprendre la langue soit encouragé plutôt à chercher du travail, à garder son emploi, à s'adresser à telle institution psychiatrique ou de service social. Pour tous ceux dont l'intention d'apprendre la langue est assez réaliste, il faut encore adapter la langue à ces adeptes qui n'écriront peut-être jamais une lettre: oublier la grammaire, les modes des verbes, la phonétique et l'orthographe rigoureuses, etc. Surtout, ne pas viser le raffinement qu'on pourrait attendre dans une classe d'enfants, accepter une pratique grossière, empirique de la langue tout en encourageant la découverte des règles élémentaires de grammaire. En somme, réunir et réconcilier parole et langue dans un compromis pratique.

(1) À Beauharnois et à Huntingdon, dans les classes à plein temps subventionnées par le Centre de la main-d'oeuvre, le trop grand nombre d'étudiants (respectivement 20 et 15) était dénoncé par professeurs et étudiants comme un handicap majeur à l'apprentissage et à la solidarité du groupe.

(2) Ces deux modes d'enseignement ne sont pas en soi opposés, ils s'adaptent en fait à deux catégories d'étudiants: l'individualisation pour la base et le travail de groupe pour le présecondaire.

Alphabétiser et réadapter

Dans un procès-verbal d'une réunion d'équipe de SEBAM, on peut lire sous le titre « Objectif 1976-1977 »: « meilleur service pour lire — écrire — calculer, mais aussi recycler les adultes pour une meilleure adaptation à la société »[1]. Conformément à son idéologie paradoxalement conservatrice et transformatrice, SEBAM est donc plus qu'une école ou une institution classique d'enseignement aux adultes. Des observateurs ont pu dire qu'à SEBAM « on s'est donné un mandat clair: alphabétiser avant tout et répondre à ce besoin exprimé, à ce besoin précis. Les autres changements que l'alphabétisation peut entraîner, chacun y verra dans son quartier, dans son milieu »[2]. Ce jugement était porté par comparaison à l'alpha-conscientisation. Il est juste. Mais il faut insister aussi sur la position de SEBAM parmi un ensemble de réseaux institutionnels complémentaires, dans lequel le service reçoit ses « clients » puis les réoriente. Dans l'ensemble des réseaux d'aide, de secours, de réadaptation, de services multiples qui s'adressent aux individus « les plus démunis » ou « défavorisés » comme on dit, SEBAM instruit et recycle efficacement.

(1) P.V. de la réunion du 19 mai 1976

(2) D. Boileau Laviolette et J. Laurin, « *Rapport d'étape. . .* », op. cit.

C – Conclusion critique

Encore le chêne

L'image du chêne voulait traduire la dominante de SEBAM: institution solide, dynamique, à croissance progressive et vigoureuse, à statut unique, à activité et productivité intenses. Ce n'est pas une maison de quartier à couleur locale ni une salle de classe ou une annexe oubliée d'une commission scolaire qui aurait gardé dans son programme un ou deux cours du soir en éducation de base. Ce n'est plus une institution caritative du type que connut Montréal dans les sous-sols des églises ou des presbytères et ce n'est pas un carrefour ou un atelier d'éducation populaire à vocation d'animation, de conscientisation et de luttes sociales. SEBAM alphabétise et recycle massivement et individuellement, veut être au service de la société globale et des individus (« personnes ») les plus démunis et les moins instruits, incarne en même temps un rôle institutionnel et franc-tireur, conservateur et réformateur, académique et populaire, professionnel et expérimental, intégré et autonome: une dialectique vivante de la parole et de la langue . Ce qui lui vaut son côté sympatique généralement perçu par les observateurs et les participants.

La sélection de fait

On peut lire dans la documentation de SEBAM que son « premier but demeure de rejoindre la clientèle la plus défavorisée sur le plan des connaissances acquises »[1]. L'objectif est-il atteint? Il m'apparaît clair que la clientèle de SEBAM provient d'un écrémage des analphabètes, plus représentative des « aspirants-ouvriers » que des parias de la langue qui étaient la clientèle d'élection d'une expérience du type Huntingdon. Pour venir à SEBAM des quatre pôles de Montréal, surtout quand on sait la faible mobilité des analphabètes et des pauvres en général, il faut être « motivé ». Le directeur de SEBAM est très explicite sur ce sujet: les individus qui sont poussés à l'inscription, par exemple référés par un agent de la justice, ne persistent pas, abandonnent ou apprennent très peu[2]. SEBAM s'adresse avant tout à des volontaires, des individus « libres ». Son rôle ne consiste pas à générer la motivation, soit à sensibiliser, à recruter, conscientiser, mobiliser. Non. Si un moment important de l'intervention consiste à renforcer la motivation, il suppose néanmoins la première étape franchie, la première sélection faite. Le rôle de SEBAM est d'instruire et de recycler, non de faire naître une aspiration objective à l'instruction, à l'initiation sociale et encore moins à la critique de ses fondements. Ceci doit être clair dans

(1) P.V. de la réunion du 14 décembre 1973

(2) « Tout système offrant des services éducatifs à une population passive et toute réforme qui ne réussit pas à entraîner la participation personnelle et active de l'ensemble des étudiants, ne peuvent obtenir, au mieux, que des succès marginaux », tiré du Rapport Faure et cité par Gladys H. Irish, « Une éducation non directive, une alternative au rattrapage éducatif », *Formation*, Vol. 2, automne 1975, p. 17

l'évaluation de SEBAM: son succès est à la mesure de sa clientèle qui est relativement homogène en termes de préparation psychique ou d'aspiration à la réadaptation. Les patients sont volontaires pour le traitement[1].

L'échec

Un ancien responsable de l'éducation de base à Montréal, exposant cette difficulté des centres traditionnels de toucher une plus grande partie d'analphabètes, invoquait certaines causes matérielles qui méritent une attention critique:

« En donnant des cours à l'agence, nous voulions rejoindre une clientèle qui ne viendrait jamais d'elle-même s'inscrire aux centres de la CECM . . .

« Ce fut ***un échec*** *et il fallait se rendre à l'évidence: cette clientèle ne viendra jamais dans nos centres traditionnels. Pourquoi? Est-il plus éducatif de suivre un cours dans tel local plutôt que dans tel autre? La question du local était posée. Nos recherches nous ont amenés à la conclusion que l'endroit importait peu pourvu qu'il réponde à certaines exigences. Quelles sont ces exigences de l'éducation de base? Lumière, insonorisation suffisante, aération, mobilier . . .*

« Au plan psychologique, il importe que les adultes de ce niveau puissent se retrouver chez eux. Le simple fait de se retrouver entre deux périodes autour d'une vraie cafetière est important . . .

« Enfin, CEBAM découvre que plusieurs adultes perdent leur motivation première pour les cours à cause d'un calendrier scolaire trop rigide »[2].

L'erreur d'analyse

Certes, ce sont des découvertes comme celles-là qui ont amené l'éducation de base à plus d'autonomie vis-à-vis du modèle scolaire classique. Mais l'échec en question n'est pas imputable à ces questions écologiques, technologiques ou techniques et c'est méconnaître la réalité sociale globale, surtout l'amputer de certaines transformations possibles et nécessaires, que de la réduire à une dynamique aussi mécaniste. L'analphabétisme est un fait social, attribut surtout d'une position sociale d'une classe au négatif qui déborde largement des cadres de compétence de l'école, qu'elle soit traditionnelle ou plus justement adaptée aux « adultes défavorisés ». Ce n'est pas en transformant l'école dans le sens suggéré par le texte que la situation de l'analphabétisme et la position de l'analphabète changeront. Tant que l'analphabétisme ne sera pas compris comme un fait social déterminant et global d'une classe, les sous-prolétaires, ce fait n'aura aucune chance de disparaître quels que soient les changements apportés à l'école.

---

(1) Par opposition à cette clientèle volontaire, voir en particulier ci-après le cas du Centre Ste-Elisabeth dont la clientèle à plein temps et subventionnée est dépendante des centres de la main-d'œuvre.

(2) Pauline Léveillé Ethier, « *Evaluation personnelle* . . . », op. cit.

La différence

Il est important de saisir la différence sociale et globale (non seulement psychologique et scolaire) entre les divers types d'analphabètes. Pour les uns, ceux qui ont des chances objectives de mobilité sociale et de promotion individuelle, les changements du type proposé qui concernent avant tout l'école seront utiles. Pour les autres, ils seront illusoires parce que l'école ne peut remplir avec eux sa fonction d'éducation. Même l'école transformée ou adaptée, « cette clientèle ne viendra jamais d'elle-même s'inscrire aux centres de la CECM ». Si elle s'y retrouve malgré tout, c'est qu'elle y aura été dirigée, mais on peut prévoir alors le faible succès de l'apprentissage et du recyclage:

*« Le modèle de déficience individuelle sur lequel l'approche curative est fondée est à la fois insuffisant et inapproprié pour expliquer l'existence de personnes et de groupes défavorisés dans notre société. En second lieu, il est peu probable qu'**enseigner** puisse produire des comportements significatifs. Il se peut même que cela ait des effets négatifs sur la capacité des enseignés à résoudre les problèmes de manière réfléchie et à passer à l'action »*[1].

Fonction et dysfonction

Fonction limitée de l'éducation ou bien dysfonctionnalité cachée derrière une fonction manifeste de rattrapage scolaire, de consolidation psychique, d'ouverture à la communication? Fonction de confirmation de la marginalité des plus analphabètes, soit de remarginalisation de l'analphabétisme marginal quand l'école ou sa nouvelle version de type SEBAM développe au contraire une idéologie de rattrapage et d'intégration? Encore plus précisément, tentatives de sauvetages individuels à la surface de l'analphabétisme avec fonction secondaire de confirmer l'abandon — ou l'exclusion — du plus grand nombre au plus profond? Car sans cette volonté et ces mesures de changement pour le grand nombre et pour le plus profond qui supposent antérieurement une autre compréhension de l'analphabétisme, le changement ne saurait être autre chose qu'un discours idéologique à fonction contraire de reproduction de l'ordre établi sur la différence et les privilèges dont la maîtrise de la langue et le conformisme à son ordre sont l'un des meilleurs symboles:

« Tout plan pour remédier à un désavantage doit être lié à un changement culturel qui, lui-même, implique une modification complète du mode de vie. Les approches fragmentaires destinées à atténuer les difficultés individuelles ne pourront résoudre le problème, car elles ne modifient pas l'environnement culturel de base »[2].

(1) Gladys H. Irish, « Une éducation non directive », op. cit., p. 17
(2) John Niemi, cité par Gladys H. Irish, Ibid., p. 16

Dissocier les objectifs

Le directeur de SEBAM aimait à associer alphabétisation et conscientisation, d'une part, personnalisme et socialisme, d'autre part, tout en dissociant leurs moments, leurs lieux, leurs méthodes et leurs objectifs propres. SEBAM pouvait et devait exister à côté du Carrefour d'éducation populaire par exemple qui ferma pratiquement ses portes à l'alphabétisation. La preuve, c'est que des anciens du Carrefour sont venus poursuivre l'alphabétisation à SEBAM. Tout dépendrait de la polarisation de la fonction: pôle critique de conscience collective et de conscience du collectif, pôle de l'apprentissage technique qui ne peut être qu'individuel parce qu'il s'appuie sur la motivation et l'effort individuels. « Si la motivation est mise sur l'animation, les motivations cognitives lâchent, et réciproquement », disait Micheline Desjardins. On ne peut faire les deux en même temps, contrairement aux affirmations de P. Freire. Je rappelle cette perception de SEBAM par les animateurs de Beauharnois: « ... Alphabétiser avant tout ... les autres changements que l'alphabétisation peut entraîner, chacun y verra dans son quartier, dans son milieu ».

Le succès facilité

De cette position de SEBAM, il s'ensuit que la méthode de l'alphabétisation est soignée, sûrement efficace parce que reléguée dans la technique de l'apprentissage, mais aussi parce que l'objectif visé est la réadaptation individuelle et la réintégration sociale. Quelle que soit la réussite véritable de rattrapage et de promotion individuelle dans chaque cas — limitée de toute façon par cette relativité de la fonction de l'école dans l'ensemble des institutions du réseau — elle n'est jamais niée ni jamais négative parce que doublée de l'idéologie de la réussite individuelle qui passe par les mythes de la langue universelle, de la scolarisation bienfaitrice, etc. Tout simplement, SEBAM est destiné au succès parce qu'il a exclu toute fonction critique de changement social au profit du réalisme et de l'efficacité de la promotion individuelle de ceux qui ont quelque « chance objective » de s'en sortir individuellement. Il n'y a aucun risque dans l'aventure[1] et si une observation méthodique des étudiants devait relativiser le succès de l'alphabétisation à SEBAM en montrant que le chemin de l'ascension reproduit les peines de Sisyphe, l'imaginaire collectif occulte et se substitue si bien au réel que finalement l'ascension imaginaire peut devenir mobilité réelle. Au contraire, privilégier la conscientisation et l'objectif de changement social suppose l'affrontement de la critique aux idées reçues et aux pratiques traditionnelles. Le conflit ne vise pas le succès, mais sa négation dans l'acception sociale traditionnelle. Le conflit n'est pas populaire quand c'est la majo-

(1) Parlant au contraire d'une intervention à objectif de changement social radical, John A. Bugbee écrit: « Un tel mode d'action comporte nécessairement un caractère de risque, parfois même de scandale. En d'autres termes, beaucoup de « penseurs » au jugement sain pourraient très bien se tenir à l'écart des sortes d'engagement qu'une situation aussi incertaine en soi exige » ... , « Réflexions sur Griffith, Freire et au-delà », *Discussion sur l'alphabétisation*, printemps 1974, p. 155

rité des effectifs et la tendance lourde de la culture qui sont « populaires » et qui définissent les termes et les conditions du succès. Et le conflit est encore plus insupportable à affronter quand on est sous-prolétaire analphabète et qu'on rêve dramatiquement au « bonheur ».

Le succès limité

Il est donc clair que toutes les chances de « succès » sont dans l'alphabétisation coupée de tout objectif critique de l'état actuel de la culture et des rapports sociaux et dans la sélection des plus motivés et des plus libérés des analphabètes. Alors que la conscientisation qui suppose l'alphabétisation s'ouvre à la liberté possible, mais, dans le présent de l'aliénation de classe, toute négative, l'alphabétisation coupée d'un objectif critique postule et part de la « liberté » actuelle, cette liberté de choix de la philosophie libérale qu'il est impensable d'attribuer aux sous-prolétaires analphabètes et qui permet une fois de plus de les exclure. Partant de l'aliénation, soit des plus aliénés, une pratique d'alphabétisation conscientisante peut être libératrice; partant de la liberté individuelle et de la sélectivité de sa clientèle, l'alphabétisation pratiquée à SEBAM consacre l'aliénation des analphabètes sous-prolétaires. Le succès, réel ou imaginaire, des individus qui font surface parmi les analphabètes cache les limites de SEBAM. Ou alors il faut clairement lever l'ambiguïté et ne pas reconnaître à SEBAM une vocation universelle: institution au service des classes populaires et s'appuyant sur quelques variations idéologiques de la culture populaire, elle exclut et s'aliène les « out-classes » impopulaires. Cette alphabétisation est nettement sélective comme l'école qui lui sert toujours de modèle.

IV – Au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles[1]

L'alphabétisation à Pointe-St-Charles, quartier populaire de Montréal, dura de 1968 à 1973. Si l'expérience ne fut pas interrompue brusquement comme à Huntingdon, on peut néanmoins considérer qu'elle se termina en 1973 à la suite d'une série de transformations pour ensuite donner lieu à d'autres formes d'éducation populaire. Le principal intérêt de l'expérience, pour l'économie de la présente étude, n'est pas tant dans sa pratique passée — que je n'ai pas tenté de reconstituer — que dans l'autocritique qu'elle provoqua, dans son évaluation de la méthode Freire et dans les conclusions que les animateurs furent amenés à faire. La marginalisation de l'alphabétisation puis son abandon complet aujourd'hui au profit d'une autre éducation populaire sont de grand intérêt dans la problématique actuelle de la question et dans le renouveau de l'alphabétisation au Québec. À un moment où les commissions scolaires essaient d'élargir la problématique de l'alphabétisation et découvrent en particulier la littérature de et sur P. Freire, des réflexions sur l'expérience déjà ancienne de Pointe-St-Charles permettraient d'épargner des essais coûteux.

(1) Voir l'article indispensable de Serge Wagner sur cette expérience et sa critique. La présentation que j'en fais ici s'inspire en partie de l'article, en partie aussi d'une entrevue avec Serge Wagner en 1977. « Alphabétisation et domestication — Expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles », *Discussion sur l'alphabétisation*, hiver 1974, p. 663

A – Les étapes de l'expérience

Les débuts

La première phase de l'alphabétisation à Pointe-St-Charles ne se distingue pas de ce qui se faisait, par exemple, à CEBAM à la même époque ou dans les classes d'éducation de base de la CECM. On retrouve le même personnel enseignant, la même idéologie, les mêmes pratiques dans les quelques centres de Montréal où l'inspiration caritative catholique était dominante:

« Elles (les bonnes âmes du milieu concernées par l'alphabétisation) adoptèrent pour objectif de base: 'la valorisation de l'individu en travaillant à rendre au plus grand nombre possible d'analphabètes l'accès à l'éducation de base'.

« C'était donc l'idéologie libérale qui allait présider à la naissance de l'expérience. L'équipe s'inspirait de la philosophie du 'rattrapage scolaire individuel'. L'objectif s'accommodait à merveille à une attitude 'psychologisante' et paternaliste: les analphabètes étaient des malheureux (des malchanceux) auxquels il importait d'apporter la sécurité et la dignité par l'alphabétisation »[1].

Des innovations

Une première correction de la pratique touche surtout les conditions de l'apprentissage et cherche à mieux adapter l'enseignement à la clientèle adulte[2]. Jusqu'ici, l'alphabétisation reproduisait grosso modo l'enseignement du français et des maths aux enfants. D'ailleurs, les nouveaux professeurs en éducation des adultes venaient de l'enseignement primaire ou secondaire. L'innovation fut de corriger les méthodes, les programmes, le style, de « créer une ambiance dans les classes pour adultes: les professeurs essayent de partir de la réalité quotidienne de l'adulte, de construire du matériel où les analphabètes pourront se retrouver » (p. 665).

L'élargissement de la critique

C'est à ce niveau de la critique et de l'innovation que demeurent encore aujourd'hui la plupart des classes d'alphabétisation dans les commissions scolaires, quand ce n'est pas en deçà. On cherche à donner à l'éducation de base des adultes un statut indépendant de l'école, des méthodes adaptées, une idéologie propre ou, mieux, une autonomie favorisée par la vulgarisation des thèses de Freire, autonomie d'ailleurs beaucoup plus idéologique que pratique. Or, cette voie est à son tour critiquée à Pointe-St-Charles parce que si l'efficacité a pu être accrue, la fonction elle-même et ses fondements n'ont pas été mis en cause. L'attention portée aux méthodes, aux techniques et aux instru-

(1) Serge Wagner, « Alphabétisation et domestication . . . », op. cit., p. 664. Pour toutes les citations ultérieures de ce texte, je ne mentionnerai que la page de référence.

(2) Voir dans l'analyse de SEBAM la citation de Pauline Léveillé Ethier qui illustre ce moment à Pointe-St-Charles.

ments pédagogiques[1] a détourné l'attention de la vision globale de l'analphabétisme et l'attention portée à chaque individu particulier a détourné l'attention de la recherche d'un mode collectif d'intervention que suppose toute compréhension de l'analphabétisme comme fait collectif.

La deuxième phase, selon S. Wagner, commença par cette prise de conscience du cul-de-sac de l'alphabétisation:

« Cette démarche de l'alphabétisation ne menait qu'à une impasse. Alors que plusieurs membres de l'équipe souhaitaient établir une intervention de 'promotion collective', il fallait se rendre à l'évidence des résultats contraires: on voyait augmenter chez les étudiants le sentiment de dépendance. On réussissait même à augmenter le sentiment d'insécurité et de culpabilité chez ceux qui ne savaient pas lire. En fait, dans cette démarche, presque tout était vicié et biaisé, sauf l'honnêteté des intervenants » (p. 668).

Un besoin symbolique

Une recherche de Raymond Bernier[2] avait montré que l'objectif des analphabètes volontaires à l'alphabétisation était moins la connaissance de la langue que l'amélioration, même symbolique, du statut individuel. Vouloir lire était un besoin plus symbolique que réel, le besoin exprimé renvoyait aux besoins suggérés par les modèles sociaux dominants, il reproduisait les clichés de l'univers des aspirations des classes moyennes.

L'acculturation

La langue de référence, le « bon français » des éducateurs, passait à la critique: quel langage parlent les analphabètes? Pour dire quelle réalité? Apprendre à lire et à écrire dans la langue de l'autre ne revenait-il pas à nier sa propre réalité, à dire le monde dans une traduction, comme dans une langue étrangère?[3]. Le langage oral s'était aliéné de la langue originelle (la structure, la loi et l'ordre) comme la vie dans les quartiers sous-prolétaires était aliénée de la totalité collective. Mais vouloir imprimer la langue « originelle » et « universelle » dans ces quartiers revenait à baillonner la parole, ce qui n'aurait pas été le cas si l'on avait simplement écrit la parole, enseigné la langue originale implicite dans cette pratique toute libertaire de la parole d'ici et d'aujourd'hui.

---

(1) « S'il est un lieu préoccupé de pédagogie et de méthodes, de pratiques rationnelles d'enseignement, c'est bien l'école primaire où le souci numéro un des instituteurs et des inspecteurs est justement de réduire l'ensemble des problèmes à des questions de méthodes pédagogiques . . . », Ch. Baudelot et R. Establet, *L'école capitaliste en France*, op. cit., p. 223. On peut aisément étendre ces observations à l'« école primaire » des adultes au Québec.

(2) Cf. 1re partie et annexe

(3) « Il existe, dans chacun des groupes qui composent une société à un moment donné, des cultures ou des formes de culture différentes qui déterminent des pratiques linguistiques et des rapports à ces pratiques différentes: or, l'école impose une norme linguistique et culturelle déterminée, beaucoup moins éloignée de la langue et de la culture en vigueur dans les familles bourgeoises que de celles qui prévalent dans les familles des classes populaires », *L'école capitaliste en France*, op. cit., p. 220

La distance statutaire

La bonne conscience, le rôle du professeur, le statut supérieur et la position dominante de l'animateur, sa connaissance, tout cela devait aussi passer à la critique. Le paternalisme de l'un, la dépendance de l'autre dans une relation institutionnelle stable cherchaient à se reproduire grâce au langage même de la critique qui disait vouloir les nier et ne faisait que mieux les conserver. Cet ensemble de critiques et d'autocritiques de la part des animateurs devait donc provoquer des changements importants dans le projet. D'abord, elles engendrèrent une série de tensions et de conflits avec la commission scolaire locale qui gardait un pouvoir de définition et de contrôle de la pédagogie, de l'engagement des professeurs, etc.

L'impasse

Mais aussi, l'alphabétisation, même améliorée, se révélait être un échec pour les plus persévérants qui avaient suivi deux ou trois sessions complètes. Apprendre à lire et à écrire était simplement une illusion. Après deux ans, ceux qui avaient été initiés aux rudiments de la langue française pouvaient-ils objectivement espérer persévérer, « rattraper le retard » et maîtriser suffisamment l'écriture de façon à effacer le passé? Non, pour la grande majorité:

« Proposer à ces gens l'alphabétisation ne leur donne pas de mobilité dans l'échelle sociale. Bien plus, on les invitait à mieux s'installer à leur place. Même au plan scolaire, l'alphabétisation conduit à une impasse: le train scolaire ne conduira jamais l'analphabète à la 'gare universitaire'; l'alphabétisation n'est pas un moyen de mobilité sociale (même individuelle), elle permet tout au plus aux traînards de s'accrocher au dernier wagon » (p. 671).

La confrontation de l'échec engendre la culpabilité. L'anéantissement de l'espérance imaginaire renvoie au fatalisme et au désespoir. Même pour ceux qui parviendraient à effacer le passé, à exorciser par un exercice fort laborieux l'origine de classe, l'attribut d'analphabète et la honte qu'il engendre, le succès marginal s'inverse en échec collectif parce qu'il ne sera pas réinvesti dans le quartier, dans l'éducation populaire collective, mais plutôt retourné contre elle. Qu'on se rappelle cette classe à Huntingdon où les participants avaient décidé l'exclusion de deux des leurs parce qu'ils étaient jugés indignes de rester dans la classe. On peut imaginer scénario semblable à un autre niveau une fois que ces néophytes seraient devenus lettrés ou, plus probablement, simililettrés[1].

Une alphabétisation libératrice

La critique de l'alphabétisation à Pointe-St-Charles fut contemporaine de la découverte par les animateurs de l'expérience de P. Freire: « c'était comme si on avait trouvé une réponse toute

(1) Guy Lafleur montre bien le pouvoir de désorganisation du collectif par la promotion individuelle: cf. *La question de la promotion culturelle*, op. cit., pp. 5-6-7

faite aux questions qui se posaient. On a donc embarqué sans réticence dans Paulo Freire », dit rétrospectivement S. Wagner. Les mêmes découvertes étaient faites à l'époque par d'autres groupes populaires qui œuvraient dans différents quartiers de Montréal. La même recherche était faite à l'ICEA[1] :

« Dans le milieu, la pensée de plusieurs groupes convergeait dans la même direction: il importe de s'attaquer aux causes véritables (c.-à-d. structurelles) de la pauvreté si l'on veut changer la situation . . . Aussi les objectifs se transformèrent. L'alphabétisation devait s'inscrire dans un processus de libération . . . » (p. 672).

Les priorités, aujourd'hui, au Québec

Cette nouvelle phase marquée par la découverte de Freire et l'objectif global de libération, il semble qu'elle fut plus une période de recherche, de critiques, d'échanges avec d'autres groupes (comme l'ICEA) qu'une nouvelle période d'alphabétisation marquée par un objectif de « production ». On continue néanmoins à alphabétiser au Carrefour selon une « méthode globale » et non plus analytique ou phonétique. Les résultats seraient plus impressionnants: en deux sessions, à raison de six heures par semaine, les participants auraient appris à lire. C'était un grand progrès comparativement aux débuts de l'alphabétisation au Carrefour. Mais ce qu'on retient surtout de cette phase inspirée par Freire, ce sont encore les insuffisances, son échec relatif. Il y avait l'illusion du collectif quand on n'était qu'un petit groupe: « le fait de travailler avec 10 personnes ne confère pas pour autant une dimension collective à la démarche entreprise » (p. 672). L'objectif de libération et la méthode de conscientisation ne rencontraient pas les attentes spécifiques des individus volontaires à l'alphabétisation, savoir lire et écrire. « Vivant dans une société largement alphabétisée et scolarisée, les travailleurs avaient incorporé le schème scolaire traditionnel » (p. 672). Le changement attendu chez les animateurs eux-mêmes s'était encore difficile en pratique. Les anciennes pratiques et les idées reçues antérieures sont tenaces, il faudrait des chocs violents pour les ébranler. Enfin,

« un problème plus fondamental encore venait l'espérance à un échec relatif, en dépit des innovations réalisées, soit l'importance relative à accorder à l'alphabétisation dans une action éducative ayant lieu à Pointe-St-Charles, dans la deuxième moitié du XX^e siècle . . . Dans notre société, les analphabètes, contrairement à ceux du Tiers-Monde, constituent une minorité dans les classes sociales marginalisées. En termes de stratégie éducative, dans la mesure où précisément l'éducation doit être au service des luttes du milieu, le Carrefour devrait peut-être réorienter ses énergies vers des secteurs plus prioritaires comme l'alimentation, la consommation, le logement . . . Les options devenaient de plus en plus claires pour l'équipe: fallait-il continuer à recruter des

(1) Institut canadien d'éducation des adultes

travailleurs qui présentaient des besoins linguistiques, ou orienter principalement ces activités vers des secteurs qui seraient au service des luttes du milieu, soit en favorisant l'amorce d'une conscience et d'une solidarité de classe. Le Carrefour s'orienta carrément vers la dernière option lors de son assemblée générale de juin 1973 » (p. 673).

L'histoire et l'idée

Le succès, en Amérique Latine, de l'alphabétisation-conscientisation n'étaient pas simplement transposables au Québec. Quand la grande majorité d'une population est durement exploitée, exclue même du jeu de la démocratie électorale et de l'ensemble des langages du pouvoir, l'alphabétisation peut alors prétendre au fait et aux effets collectifs, elle est « naturellement » politique et elle répond effectivement à une demande concrète de libération de la part des masses. Là, l'alphabétisation s'inscrit historiquement dans un processus et une stratégie révolutionnaires[1]. Il en va différemment à Pointe-St-Charles, à Huntingdon, au Québec. Ici, les masses forment les classes moyennes, l'ensemble des individus a été scolarisé et l'est de plus en plus, les sous-prolétaires analphabètes sont très marginalisés et leur nombre doit se rapprocher d'une fréquence stable comme, sur un autre registre, celle des chômeurs en économie de marché. La liaison alphabétisation-conscientisation est culturellement et historiquement située, elle ne peut prétendre au modèle universel sinon dans l'idéalité métaphysique[2].

Pour une « vraie éducation populaire »

L'alphabétisation a donc été marginalisée comme le sont les analphabètes par rapport à la classe des travailleurs. On a lâché P. Freire; on a lâché tout projet de scolarisation; on a tenté d'adapter la pratique de l'éducation populaire à la réalité du milieu et à l'objectif de libération collective de la classe ouvrière. Cette démarche fut d'autant plus facilitée par la relative autonomie que cultivait le Carrefour face à l'institution scolaire ou gouvernementale, du fait que « le Carrefour était principalement dirigé par des travailleurs du milieu ». Voici la conclusion de S. Wagner:

« L'expérience d'alphabétisation du Carrefour s'est terminée avec l'abandon du projet de scolarisation. Mais ceci n'est pas un échec, car l'expérience a permis à une équipe et à une institution

(1) L'oppression, la révolution et la libération n'ont pas la même connotation ni la même réalité en Amérique Latine et au Québec où l'on parle plus volontiers de « révolution tranquille », industrielle, technologique, sexuelle, etc. . . que d'oppression de classes.

(2) L'erreur répétée en plusieurs endroits et par plusieurs esprits est de boire cette pensée-méthode comme une potion magique. William S. Griffith écrit justement : « Le style d'écriture de Freire, ajouté au fait qu'il lie sa pédagogie de l'adulte à la révolution et à la libération des opprimés, va peut-être attirer un plus grand nombre de lecteurs que ne l'a fait une littérature plus rationaliste produite par des spécialistes . . . », « Paulo Freire, une approche utopique dans l'alphabétisation pour la révolution », *Discussion sur l'alphabétisation*, printemps 1974, p. 122. Pierre Furter dit aussi : « le prophète a toujours attiré plus que les docteurs », « Sur la grandeur d'être utopique », Ibid., p. 146.

qui, de bonne foi, se voulaient au service du peuple, de saisir par intuition, sinon de comprendre, la contradiction entre ses objectifs de libération et ses activités. L'expérience aura donc contribué à indiquer aux andragogues ce que doit être la vraie éducation populaire, soit un instrument de libération au service des travailleurs » (p. 674).

B – Autres conclusions

Une évolution paradigmatique

Un grand intérêt de l'expérience du *Carrefour d'éducation populaire* durant ces quelques années d'expérimentation, c'est qu'on y ait parcouru les différentes postes qui ont été tracées au Québec en alphabétisation depuis les années 60: l'éveil scolaire des adultes, le personnalisme et le psychologisme de l'intervention curative, le professionnalisme spécialisé de l'éducation de base, alphabétisation-conscientisation et finalement la marginalisation de l'alphabétisation pour une éducation populaire plus collective et plus mobilisatrice. Cette avec une théorique et pratique du Carrefour n'est pas spécifique à l'éducation de base, elle est plutôt une application à ce domaine de l'alphabétisation d'une évolution plus générale qu'ont connue les sciences humaines au Québec et surtout à Montréal, depuis les années 60 (en particulier le « service social » et la criminologie). De ce point de vue, l'expérience du Carrefour n'est ni marginale ni radicale, mais bien paradigmatique dans l'ensemble des pratiques des sciences humaines ou sociales et néanmoins « marginale » et « radicale » par rapport à la pratique de l'éducation des adultes au Québec, car, encore aujourd'hui, il faut bien se rendre à l'évidence que alphabétisation est le plus souvent dépendante de la scolarisation et qu'en pratique elle n'est pas « un instrument de libération au service des travailleurs » même si un bout du chemin a été fait dans ce sens dans les idéologies de l'éducation de base.

L'autonomie et le contrôle

Là où l'alphabétisation fut entreprise comme projet spécifique de changement social, ce fut en totale (Huntingdon) ou relative autonomie vis-à-vis de l'institution scolaire. Rappelons aussi que les succès de SEBAM étaient attribués en partie à son autonomie. Dans d'autres cas comme à Beauharnois, certaines difficultés majeures de l'expérience étaient attribuées au dirigisme de la commission scolaire. C'est un fait que les traditions pédagogiques, les structures de l'organisation centrale et locale, le personnel enseignant professionnel, les contraintes bureaucratiques, la spécialisation même de l'école sont autant de facteurs de conservatisme ou de régulation des innovations et changements. Pour une réappropriation de la langue, du pouvoir de dire et de définir les modalités de cette réappropriation, il faut une autonomie relative vis-à-vis de l'institution scolaire. La fameuse « participation des usagers » ou des « clients », liée à la mode dans l'idéologie réformiste des années 70, ne s'est pas montrée à la mesure d'une alphabétisation libératrice, car les termes de cette participation s'inscrivaient entièrement dans l'idéologie et les pratiques petites-bourgeoises des classes moyennes desquelles étaient carrément exclus les analphabètes. Peut-être le carcan de la pensée et de l'institution scolaires, l'alphabétisation peut-elle être

autre chose qu'une « domestication » pour paraphraser P. Freire, S. Wagner et bien d'autres[7]? Je laisse pour le moment cette interrogation.

Le politique

L'équipe du Carrefour a aussi identifié dans l'alphabétisation les enjeux politiques et insisté progressivement sur le politique dans sa critique successive de ses propres « erreurs ». Il faut encore dire et redémontrer que l'éducation et ici l'alphabétisation ne sont pas neutres malgré l'idéologie technocratique qui cherche à évacuer de son système tout autre paramètre que le « fonctionnel ». La visée réelle du collectif et du global dans le fait éducatif exige la confrontation théorique et pratique aux pouvoirs identifiés à des groupes ou des classes, elle ne peut reposer sur la seule idéologie libérale et son absolutisation de l'individu (de la personne). Nécessairement, elle est amenée à la critique de cette idéologie et du pouvoir qu'elle consolide, qu'elle cache et qu'elle justifie en même temps. La politisation inévitable du débat et de la pratique de l'alphabétisation[8] est d'ailleurs contemporaine du même phénomène et bien d'autres lieux de la praxis québécoise globale[9], elle s'inscrit aussi dans la « révolution culturelle » occidentale de la fin des années 60. Elle est une réponse critique à l'autre politisation de l'alphabétisation qu'on a appelée « fonctionnelle » qui a évacué de ses finalités la libération de l'oppression pour renforcer au contraire les objectifs d'efficacité technologique, de croissance économique et ainsi le pouvoir hégémonique de l'économisme. Il est impossible aujourd'hui d'écarter du discours les enjeux politiques de l'alphabétisation: il faut les expliciter et choisir parmi les objectifs qui ne sont peut-être pas aussi manichéistes que « libération et domestication ».

---

[7] Cf. Anthony Borzochowski: « On ne se risque pas encore à confier aux défavorisés la direction et l'orientation des programmes, mais, comme le dirait [illegible], on se contente d'étudier les pauvres et de prendre des initiatives en leur nom et à leur égard en s'aidant d'organismes dominés par ceux qui établissent les programmes . . . », « L'éducation de base des adultes au Canada: une libération ou une domestication », *Discussion sur l'alphabétisation*, hiver 1974, p. 747

[8] Voir, entre autres, de Neil Postman, « L'aspect politique de la lecture », *La Revue CPTP*, Vol. 1, no 2, janvier 1973, p. 48

[9] Cette tendance à la politisation du champ culturel global est bien soulignée comme une « tendance lourde » du système idéologique québécois contemporain, cf. D. Latouche, P.A. Julien, P. Lamonde, D. Poliquin Bourassa, *Valeurs et idéologies postindustrielles au Québec*, INRS-Urbanisation, Montréal, 1977. Voir aussi Paul Bélanger: « Le débat plus immédiat sur les politiques d'alphabétisation s'inscrit dans cet enjeu global, celui de l'orientation fondamentale des efforts éducatifs d'une action . . . La modification du diagnostic préalable à nos opérations de formation nous amène à mettre en cause l'orientation aux valeurs mêmes de nos politiques éducatives développées jusque-là en toute neutralité », « Épilogue », *Discussion sur l'alphabétisation*, hiver 1974, p. 794

Sur le Maître et l'Idée

Un autre intérêt important parce qu'actuel de l'expérience du Carrefour est sa critique et finalement son abandon de l'alphabétisation-conscientisation comme réponse toute faite et idéale aux problèmes posés à Pointe-St-Charles et au Québec. Alors qu'aujourd'hui, dans diverses commissions scolaires, on découvre la théorie-méthode de P. Freire, en 1973, on l'a déjà démythifiée à Pointe-St-Charles et reconduite dans une pratique originale, soit dans la recherche de moyens de changements mieux localisés et mieux actualisés. Le discours de P. Freire, aux élans prophétiques et messianiques, frappe toujours la sensibilité des âmes missionnaires qui se sont découvert une mission sociale[1]. C'est particulièrement vrai dans le domaine de l'alphabétisation qui déborde volontiers la profession pour la mission. On comprend comment ce débordement s'accommode parfaitement de l'alliance alphabétisation-conscientisation, le second ajoutant l'idéalité de la cause, le moralisme et le messianisme qu'il réveille. Tout travailleur social moderne a dû souligner dans son lexique sacré ou révolutionnaire le mot « conscientisation ». Voici comment un ami de P. Freire relativise le charisme du maître:

« Comme tout bon chrétien, Paolo Freire croit — à tort peut-être — qu'il est toujours possible de convaincre quelqu'un: que quelqu'un se rendra toujours à la vérité. C'est ce qui explique que P. Freire, emprisonné dans la caserne du groupe d'artillerie d'Olinda, près de Recife, au printemps 1964, croit qu'il pourra 'conscientiser' le colonel qui l'interroge et qui veut sa perte à tout prix. Paolo Freire était persuadé qu'il avait réussi! »[2].

Le même Pierre Furter rappelle cette situation historique de P. Freire qu'il peut être utile ici de citer entièrement:

« . . . J'oserais dire que ses oeuvres datent. Il faudrait, en effet, se souvenir que son oeuvre est pratiquement ***élaborée avant*** *1964, à une époque où beaucoup de personnes croyaient ingénument qu'il serait possible de construire dans cette décade encore un Brésil socialiste, indépendant, nationaliste, etc.: que son oeuvre* ***est écrite*** *essentiellement pendant la période de Frey, donc* ***avant l'assassinat du président Allende.*** *C'est ce qui explique, à mon avis, qu'il y a une certaine naïveté politique, celle qui naît de la participation à de grandes entreprises. Aujourd'hui, le monde est différent et quelque peu moins exaltant »*[3].

L'une après l'autre, chacune des tentatives d'expérimenter au Québec le message de Paolo Freire a fait l'expérience, plus ou moins consciemment, de la résistance de la réalité historique québécoise au message-modèle transparent de celui qui reste le grand Maître de l'alphabétisation. « Ne pas désespérer Billan-

(1) Ce pathos populiste et messianiste n'est-il pas caractéristique de l'Amérique Latine, de la culture espagnole et d'une certaine image de l'intellectuel chrétien révolutionnaire propre à ce continent?

(2) Pierre Furter, « Sur la grandeur d'être utopique » op. cit., p. 150

(3) Ibid., p. 149

court »[1], selon le mot bien connu de J.P. Sartre, mais en même temps remettre le bonhomme sur ses pieds, selon l'image de Marx critiquant l'idéalisme et l'utopisme des grandes conceptions métaphysiques: voilà un peu ce qu'on a fait à Pointe-St-Charles et qui peut encore servir de paradigme.

La marginalisation de l'alphabétisation

Finalement, l'équipe du Carrefour, tout en ne se retirant pas complètement du champ de l'alphabétisation, l'a marginalisé au point de le restreindre à « un groupe de déficients ». Un coup de téléphone au Carrefour, en 1977, m'apprenait que l'alphabetisation avait été définitivement abandonnée en 1973 et qu'il était plus important pour les gens du quartier de savoir réparer eux-mêmes leur plomberie plutôt que de bien parler. Pour ceux qui voulaient apprendre à lire et à écrire, il y avait toujours SEBAM et les cours du soir des commissions scolaires. Et effectivement, des gens de Pointe-St-Charles se sont inscrits à SEBAM. On n'a donc pas résolu le problème de l'alphabétisation au Carrefour, on l'a déplacé, on l'a marginalisé. Et l'on a dans la pratique adopté la même solution qu'à SEBAM, en complémentarité: l'alphabétisation scolarisante à SEBAM et « la vraie éducation populaire » à Pointe-St-Charles.

Langue, parole et classes

La poursuite d'un objectif collectif ne passerait-elle pas par la langue? L'analphabétisme ne serait-il qu'un problème fictif dicté par l'impérialisme de la langue? La conquête de la langue n'est-elle plus prioritaire dans la lutte contre les inégalités, l'aliénation et l'oppression? Est-il possible de concevoir une éducation « vraiment populaire » sans cette possibilité fondamentale de la dialectique entre la lange et la parole, quitte à modifier en cours chacun des termes et leur rapport?

« La contradiction réelle ne se situe pas entre la parole et le silence, la 'langue parlée' et la 'langue écrite', entre l'oral et l'écrit considérés comme deux niveaux différents du langage. Elle se situe au contraire entre le discours tenu par et dans la classe dominante et le discours et les pratiques linguistiques des classes populaires. L'opposition n'est pas technique, mais sociale.

« C'est pourquoi il ne suffit absolument pas de prendre le contre-pied de la pédagogie traditionnelle en accordant la 'priorité à la communication' et la 'priorité à l'expression orale' pour résoudre aussitôt la contradiction . . . »[2].

Interprétation

Voila la réponse qu'on pourrait faire aux partisans de la parole ou aux incorruptibles adversaires de l'école ou de la langue. Mais telle n'était pas la position de l'équipe du Carrefour. Il semble que sa position exacte était faite en termes de stratégie

(1) Billancourt: près de Paris, les usines Renault — Billancourt est ici symbole de la classe ouvrière.

(2) *L'école capitaliste en France*, op. cit., p. 233. Voir aussi sur ce sujet des rapports aux langages les diverses analyses de Bourdieu et Passeron, Centre de sociologie européenne, Paris.

politique, au nom du réalisme historique et non en termes théoriques ou abstraits. L'argument serait: les analphabètes sont très marginaux, ils ont tendance à former le résidu sous-prolétaire de la classe des travailleurs qui, elle, est maintenant alphabétisée. L'énergie est à placer dans l'éducation populaire de cette classe, l'action culturelle doit viser à cimenter cette classe par la conscience de classe avec l'objectif de changer profondément les rapports de classes dans la société globale qui sont la cause réelle de l'analphabétisme et de la marginalisation des sous-prolétaires. Ce n'est donc pas en alphabétisant quelques individus qu'on frappera les causes de la marginalisation et de l'analphabétisme. Les priorités sont ailleurs, en les réalisant, on résoudra en même temps le problème de l'analphabétisme. Pendant ce temps, qu'on s'occupe de ceux qui en ont le plus besoin, comme les handicapés, avec les moyens qu'on a. À population et symptômes marginaux, traitements marginaux qu'on ne saurait confondre avec « la vraie éducation populaire ». Telle est du moins ma propre explicitation de la réponse du Carrefour à la question.

La question

Alors, si une équipe, comme celle du Carrefour, décide de rendre l'alphabétisation à la marginalité de l'analphabétisme au Québec, si par ailleurs ni SEBAM ni les commissions scolaires n'arrivent à atteindre les analphabètes chroniques, on est bien obligé de reconnaître que ces « out-classes » sont destinés à le demeurer et d'accepter que toute campagne d'alphabétisation au Québec doit viser la crème et non le résidu. Sinon, si l'action culturelle doit, au contraire, s'appliquer là où sont les plus opprimés, si au nom de l'égalité des classes, il faut donner l'énergie là où elle est la plus absente, quels moyens retenir et quelles fins peut-on objectivement viser? L'expérience du Carrefour n'a pas permis de résoudre le problème: comment pratiquer « la vraie éducation » auprès de la couche la plus impopulaire des analphabètes québécois?

V – À Beauharnois

Mars 1976: c'était le départ, à Beauharnois, au sud-ouest de Montréal, d'un projet d'éducation de base assez ambitieux qui voulait stimuler un changement social dans la région et non seulement se contenter de répondre à quelques demandes individuelles d'alphabétisation. Le service d'éducation des adultes de la commission scolaire Youville prenait l'initiative de lancer un projet d'animation et d'éducation dont la première phase devait être l'alphabétisation puisque, dans la région, on avait dénombré « plus de 2 000 analphabètes et sous-scolarisés, gens qui auraient moins d'une 6e année scolaire »[1]. Les termes mêmes du projet: « l'amélioration des conditions de vie des adultes sur le plan individuel et collectif, intellectuel et matériel par l'acquisition, chez l'adulte, de moyens l'habilitant à prendre en charge son propre devenir et celui de son milieu . . . »[2]. Ici encore, on s'attardera au déchiffrement du discours idéologique qui révèle certains problèmes essentiels de l'expérience.

(1) *Rapport d'étape du projet analphabètes et sous-scolarisés*, C.S. Youville, avril 1976

(2) Ibid., la plupart des citations seront extraites de ce rapport et du suivant sur les « Recommandations ». Un troisième rapport m'est parvenu une fois cette analyse terminée. Il n'a donc pu s'y intégrer.

A – Quelques pistes de l'idéologie

Innovation et tradition

Revenons aux termes du projet avec une certaine distance critique. Il est utile d'y reconnaître le style bureaucratique et sa filiation avec la tradition idéologique de l'éducation des adultes définie par des idéologues de bureau plutôt que par des animateurs ou des éducateurs de terrain. L'innovation administrative que représente le projet d'alphabétisation ne s'accompagne pas d'une redéfinition idéologique de l'intervention culturelle, au moins au niveau du pouvoir administratif, celui des cadres de la commission scolaire en éducation des adultes. Voici le texte du discours:

« . . . la phase A du projet alphabétisation: phase qui est plutôt une étape de recherche, où on insistait sur la création d'un comité de personnes-ressources qui constitueraient de 'précieux atouts pour le SEA' . . .

« Le moyen d'aller chercher notre clientèle était de passer par les notables du milieu. Par eux qui sont déjà actifs dans la communauté, on pourrait, et trouver les analphabètes, et former le comité des ressources. Ce comité, à court ou moyen terme, pourrait aider à soutenir ce projet de façon matérielle: locaux, transports, volumes, etc. et/ou de façon morale: valoriser le projet, ouvrir des contacts. La majorité des personnes rencontrées sont des personnes impliquées socialement dans le milieu et au contact régulier avec la population, telles que fermière, optimiste, comité d'école, directeur d'école, gérant de banque, curé, épicier, etc. »

Notables et hors-la-loi

D'une part, un projet dessiné par des notables et pour des notables d'une petite ville du sud de Montréal dans une région lapidée par l'industrie de transformation, à forte concentration ouvrière. Le projet d'intervention auprès des analphabètes passe par la médiation de l'idéologie et des personnages représentatifs des classes moyennes, les traditionnels définisseurs du bien-dire et du mieux-faire pour le bien-être et le mieux-être de l'ensemble de la collectivité. Selon les cadres de cette pensée ou plutôt de cet habitus social, pour rejoindre les analphabètes et pour consolider les fondations sociales de l'opération alphabétisation, il faut passer par le réseau des notables locaux. C'est la voie hiérarchique, la voie statutaire, la voie de la tradition, la voie de l'ordre. Or, les analphabètes qui sont aussi et surtout les sous-prolétaires du rang de la Petite Californie, du rang du Fouet et d'autres ne sont même pas de cette hiérarchie, ils ne s'inscrivent pas dans cet ordre[1]. Que diront ces notables ressources que les animateurs sont allés trouver? — « Sont bien dans leur crasse — elles se sentent

(1) L'un des animateurs de Multi-Média à Huntingdon disait que le curé du coin avait identifié l'un des participants du Back-town comme ayant la marque de Caïn sur le front!

rejetées — ce sont des assistés sociaux — ils ne font rien . . . y sont dans rien — y se tiennent ensemble — c'est 'une' gang de paresseux ».

Réunir et séparer

Quelle est la fonction réelle d'une opération d'alphabétisation de ce genre: la libération des analphabètes ou bien le consensus de la communauté par la mobilisation des leaders des classes moyennes? Il semble bien que la mobilisation des notables autour d'un projet d'alphabétisation, en valorisant le projet et non pas la classe des analphabètes, a fonction de revaloriser la bonne conscience collective et finalement de recréer la solidarité morale de la communauté. « L''adulte' en question, dont on cherche à améliorer les conditions de vie sur le plan individuel et collectif, intellectuel et matériel par l'acquisition de moyens l'habilitant à prendre en charge son propre devenir et celui de son milieu », c'est finalement l'adulte sous-scolarisé, mais participant à tout l'univers des signes collectifs et accepté grâce à cette participation, ce n'est pas l'analphabète marginalisé parce que différencié et infériorisé. C'est comme si le projet avait pour fonction implicite, entre les lignes bien dessinées de l'innovation et du progressisme, de mieux séparer le différent pour mieux réunir tous ceux qui participent au même.

Les priorités du milieu

D'autre part, un projet légué à deux animateurs recrutés pour appliquer les grandes directives, faire le travail d'animation, de recherche et d'alphabétisation. Le décalage idéologique est manifeste entre l'employeur et les animateurs. La contradiction introduite par la division du travail s'exprime dès le début du Rapport d'étape, elle annonce des conflits majeurs pour la suite du projet. Voici quelques réactions des animateurs face à la conception du projet par les cadres de la commission scolaire:

« Les gens furent étonnés du nombre d'analphabètes et de sous-scolarisés dans 'leur' municipalité . . . Par contre, toutes les personnes rencontrées ont dit connaître des analphabètes, mais qu'elles doivent tenir ça secret et que (chacune), personnellement, elle n'oserait aborder ce problème . . .

« Ce ne sont pas les présidents d'organismes, qui déjà ne rejoignent pas l'analphabète (club optimiste, comité missionnaire, fille d'Isabelle), ce ne sont pas eux, donc, qui nous conduiront chez le marginal. Ils doutent de nos tentatives de réussite . . .

« Il n'est pas réaliste en 1976 de trop compter sur le bénévolat: . . . on ne veut plus mettre du temps en bienfaisance illimitée sans savoir où ça nous mène. Un comité de ressources tel qu'il a été suggéré est presque un rêve-en-couleur compte tenu que ce ne sont pas là les priorités du milieu ».

La contradiction

En s'opposant à l'idéologie et à la fonction conservatrices du projet, les animateurs pourront définir leur conception de l'alphabétisation conformément à l'école de P. Freire et au projet de libération des plus opprimés. Si leur référence idéologique et leurs

orientations pratiques entrent en contradiction avec le scénario conçu par définiteurs et gérants de l'école des adultes, celles-ci ne sont pas verbalisées outre mesure à cause du contrat employeur / employé et du type de discours produit, un rapport d'étape destiné à l'employeur[1]. La dernière recommandation des animateurs est pourtant significative: « Nous insistons sur la recommandation du Rapport d'étape: le fonctionnement autonome d'un service d'éducation de base ». Il était à craindre, étant donné la contradiction, qu'il n'en serait pas ainsi!

La majorité et l'exception

Quelle est alors l'analyse que les animateurs font du problème (la réalité problématique de l'analphabétisme) et comment conçoivent-ils leur projet d'intervention? Contrairement à la perception « naïve » (vraiment?) des administrateurs de l'éducation des adultes ou des notables, le contact avec le « territoire » a révélé aux animateurs le fait social de l'analphabétisme:

« Il semble que la majorité des analphabètes se situe dans des îlots, des collectivités de pauvreté; ou encore, ils sont isolés, mais quand même défavorisés. Il n'en demeure pas moins quelques exceptions de réussite économique et sociale qui ont surmonté cette carence scolaire ».

Le marginal rejeté

Les conséquences de l'isolation, de la socialisation de l'analphabétisme: la marginalisation normale ou normative des analphabètes. On ne peut donc s'attendre à ce qu'une stratégie éducative intégratrice puisse atteindre cette population marginale, que le canal de communication avec ces parias soit le gérant de la caisse populaire ou le curé de la paroisse, que par miracle les analphabètes viennent s'inscrire tout seuls à l'école des adultes:

« . . . ces possibles analphabètes ne feront aucune démarche. En fait, les analphabètes semblent se marginaliser par rapport à une communauté . . . La marginalité n'est pas un choix; l'homme marginal a été rejeté . . .

« Nous sommes amenés à considérer l'analphabète comme une sorte d'homme malade pour lequel l'alphabétisation serait un médicament . . . Les éducateurs seraient des conseillers bénévoles parcourant les faubourgs de la ville à la recherche d'analphabètes stupides qui auraient échappé à la bonne vie! . . . Voilà une relation de dépendance — sujet — objet.

« L'analphabète est plutôt un représentant des couches dominées de la société » . . .

(1) La remarque s'applique au *Rapport d'étape* de février 1977 qui tempère les oppositions et conflits découverts lors de mon passage à Beauharnois.

Une autre praxis

Donc, une fois écartée la solution du comité ressource matérielle et morale, il restait à entreprendre une prospection plus rapprochée des îlots d'analphabétisme dans le territoire: « nous avons placé des priorités sur l'étude du milieu . . . avoir une vue d'ensemble de la régionale » . . . L'étape suivante est la pénétration du « milieu », les rencontres informelles, la sensibilisation à l'alphabétisation et « l'élaboration d'une praxis hypothétique de l'alphabétisation » . . . Voilà pour l'immédiat. Mais les animateurs ont aussi une vision déjà explicite du plus long terme:

« *Après l'implantation d'un groupe de formateurs, il sera bon d'avoir un groupe-support, un groupe de militants qui pourra prendre en charge le projet à long terme, après qu'il y aura eu la formation d'agents éducateurs. Il est bon que ce groupe-support, nous l'ayons en tête maintenant* ».

Le projet n'est pas sans rappeler celui des animateurs de Huntingdon qui visait à former des moniteurs pour assurer une base vraiment populaire et locale à l'alphabétisation. Au comité ressource petit bourgeois et de clocher, on a ainsi projeté la substitution d'un groupe-support de militants recrutés à la base et susceptibles de neutraliser le fameux rapport dénoncé de domination qui réactualise à chaque fois le rapport sujet — objet.

Conscientisation

Je passerai sur l'analyse que font les auteurs de la pédagogie de P. Freire, analyse substantielle qui permet de les situer sans ambiguïté aux côtés de l'équipe de Huntingdon dans les finalités de l'action culturelle comme dans les méthodes. Le projet de Beauharnois, à l'origine « Projet analphabètes et sous-scolarisés », devient « Projet — Alphabétisation-conscientisation » et l'une des recommandations faites se lit ainsi: « Nous recommandons l'alphabétisation dite de conscientisation telle qu'elle a été décrite plus haut »[1]. Comme à Huntingdon, l'employeur ne s'oppose pas a priori à cette orientation idéologique qui diffère de la sienne, mais qui raccroche à une vieille tradition humaniste, qui a l'avantage d'offrir un modèle fort cohérent, qui se raccroche aussi à la pratique par une méthodologie systématique. Il est aisé de « récupérer » le modèle de P. Freire et son intention révolutionnaire initiale, soit de mettre cette idéologie au service d'autres fins que les fins premières, d'autant plus qu'elles sont aux confins de l'utopie. Le projet innovateur des administrateurs scolaires et notables locaux se concilie avec l'idéologie des animateurs qui lui ajoute une image progressiste et une solvabilité technique. Comme à Huntingdon, cette ambiguïté originelle risque cependant de compromettre la suite du projet.

(1) Dans le Rapport d'étape de février 1977, le titre de projet devient simplement « Alphabétisation ».

B – Quelques points de vue sur l'expérience

L'école hégémonique

Contrairement aux désirs et recommandations des animateurs, le lieu de l'alphabétisation sera le quatrième étage d'une école de Beauharnois; les règlements seront les mêmes qu'à l'école dans la tradition du « il-est-défendu-de » . . . ; la pédagogie sera distincte de l'administration et de l'animation conformément à l'organigramme administratif du service d'éducation des adultes; la hiérarchie du pouvoir sera autoritairement rappelée et appliquée; le recrutement du personnel enseignant se fera plus en fonction des calculs de l'intendance que de l'originalité du projet. Pour résumer, c'est l'appareil bureaucratique de la commission scolaire et toute la tradition hégémonique de l'école qui a pris le contrôle de l'expérimentation à Beauharnois malgré l'idéologie et tout le volontarisme des principaux acteurs: les éducateurs et les analphabètes.

La dialectique

Pourtant, une telle vision de la réalité est trop commode, elle emprunte trop unilatéralement au langage critique des animateurs. Il faut déchiffrer certaines pistes de l'antithèse, chercher des « oui mais », toujours la dialectique entre les termes sans oublier ce même jeu au sein de chacun des termes . . .

Le style révélateur

Si l'intention des animateurs est « libératrice » et si leur adhésion à l'idée de Freire est inconditionnelle, le langage de leur intervention pédagogique emprunte encore beaucoup à celui de la techno-structure et de la techno-bureaucratie de l'univers de l'école au Québec. Dans le rapport des recommandations, l'alphabétisation et la référence à l'univers scolaire ont pratiquement évacué la conscientisation et l'appréhension de l'analphabétisme comme fait total. Les analphabètes sont classés en trois catégories:

« *1. ne sait ni lire ni écrire*
2. sait lire mais ne sait pas écrire
3. sait à peine lire et écrire, difficultés d'orthographe, de composition, de compréhension »

Les acteurs sont les professeurs ou formateurs et les étudiants; le lieu de l'action est sans ambiguïté la régionale; le mode, c'est le cours; pour la classe, le matériel demandé est « tables et classes, grands tableaux, classeurs, plusieurs prises de courant électrique, etc. » Les signes technico-symboliques: « session andragogique de préparation, évaluation, planification, session de formation de la relève d'agents éducateurs du milieu, . . . » Voici en « abstract » le style de cette antithèse idéologique:

« *. . . il faut prévoir un temps pour la construction ou l'adaptation des instruments andragogiques, en fonction des groupes cibles. De plus, un matériel d'évaluation, de progression scolaire doit être choisi et conçu.*

« Toujours au plan de l'andragogie, il nous faut avoir en tête immédiatement la poursuite des cours 'Éducation de base', soit le présecondaire . . . Voici un schéma d'une démarche complète en alphabétisation au plan andragogique:

1. Éducation de base
1re étape
2e étape } *1er cycle primaire*
3e étape
2. Présecondaire
4e étape
5e étape } *2e cycle élémentaire »*

La déviation et l'ambiguïté idéologique

Le principe de réalité ou la contrainte de la situation scolaire des formateurs employés par la commission scolaire et non seuls maîtres de l'expérimentation justifie l'introduction du projet de scolarisation et de ce langage idoine. Dans quelle mesure les formateurs sont-ils conscients et responsables de la déviation de leur discours qui signifie aussi [illegible] de l'objectif initial d'alphabétisation-conscientisation? Il est clair qu'on s'oriente dans la pratique vers une stricte scolarisation des analphabètes récupérables, en contradiction avec l'idéal de libération et avec le traitement global de l'analphabétisme. L'idéologie n'aurait-elle plus qu'une fonction d'occultation de la pratique en séparant cohérence du discours et cohérence de l'action? On peut au moins conclure que le discours des acteurs est ambigu, sinon contradictoire.

Et la conscientisation?

Contrairement à Huntingdon (Multi-Média) et à Pointe-St-Charles, les animateurs de Beauharnois se sont placés au même niveau que l'expression des besoins par les analphabètes: apprendre à lire et à écrire. C'est le premier niveau de la surface, de l'explicite, du sur-moi, de la conscience naïve: le niveau du fait accompli, le réalisme de l'oppression, le lieu de l'adhésion à la réalité mythique. Le projet de dépassement de ce niveau qui est propre à la conscientisation est renvoyé à l'intention. La question n'est pas posée quant à la nature du besoin de lire et d'écrire. Sur l'animation qui avait pour but la critique de ce niveau de la conscience première pour la transformation des besoins, des désirs, de la vie, on ne réserve que quelques lignes dans le rapport des recommandations:

« Jusqu'à ce jour, aucun besoin, outre lire et écrire, n'a été mentionné. Cette situation nous paraît normale, compte tenu que notre objectif premier et le leur étaient l'alphabétisation . . .

« Cependant, tout le travail d'animation est à poursuivre par la conscientisation et ceci est possible à travers l'andragogie. À condition que les formateurs aient clairement en tête la vision sociopolitique des milieux où ils devront intervenir. Déjà à partir de la méthode, on devra dépasser le niveau de simple scolarisation ».

Pour conclure, les animateurs sont amenés à envisager que l'animation soit confiée à un organisme extérieur :

« *Nous recommandons que le dossier 'animation' soit confié à un organisme extérieur qui connaît le projet et pourrait en assumer la responsabilité. Ceci, si le SEA ne peut assumer la phase 'animation — action'* ».

Préparation et infrastructure

Voilà donc quelques notes de l'antithèse inhérente à la réalité de l'expérience de Beauharnois qu'il faut encore brièvement décrire. Trois classes d'alphabétisation à temps partiel qui regroupent de 20 à 25 étudiants — dont l'une à Ste-[illegible] — et une classe à temps plein qui commença en janvier 1977 groupant 19 étudiants et supervisée par le Centre de la main-d'œuvre. Les premières classes ont commencé en septembre 1976 après un intense travail de recherche, de planification, de contacts avec la population, de « recrutement » sur le terrain ainsi d'initiatives et d'organisation de la part des administrateurs de l'éducation des adultes qui avaient décidé d'expérimenter et d'investir dans ce domaine difficile de l'alphabétisation.

La réduction au même

D'un côté, les formateurs avaient fait du porte à porte [illegible] les rangs les plus pauvres de la région. Ils avaient [illegible] contact de la base les grandes orientations du projet. De l'autre, une douzaine de personnes s'étaient inscrites au cours d'éducation de base de la commission scolaire ou bien « avaient manifesté le désir d'apprendre à lire et à écrire ». C'étaient deux réalités-[illegible] tinctes que l'école réduit à une seule : la sous-scolarisation. La réponse automatique de l'école sera aussi unique : le rattrapage scolaire sur le modèle de la progression de connaissances. D'un côté, des sous-prolétaires du rang de la Petite Californie par exemple, analphabètes de « culture » devenue une nature, de l'autre, des individus, aspirant objectivement à la classe moyenne ou même participant pleinement à cet univers des classes moyennes, qui avaient été sous-scolarisés (non exclus de l'école) et qui avaient un projet de rattrapage scolaire, de promotion sociale, d'émancipation individuelle dans le cas de certaines jeunes femmes. À un pôle, l'analphabétisme comme réclusion dans le silence de la parole aliénée qu'on peut même lire sur le visage, la physionomie et les « techniques de corps », à l'autre pôle, la jeune épouse d'un entrepreneur d'une compagnie de papier qui avait sa 7e année et qui « avait de la misère avec ses verbes », qui voulait « aller le plus loin possible » dans l'ascension scolaire et faisait le projet de « rentrer dans le milieu hospitalier, côté social » pour certaines ou toutes les raisons qui font qu'une femme de cet univers culturel a de fortes chances objectives d'aller chercher du travail salarié[1].

---

(1) Fait, assez commun à SEBAM, mentionné par Micheline Desjardins. Une autre femme rencontrée, qui aidait son mari agent d'assurances, avait une 5e année, avait fréquenté les cours socioculturels aux adultes « pour s'évader, pour se distraire » et voulait maintenant saisir l'occasion de « s'instruire » en allant jusqu'en 5e année du secondaire.

Conséquences de la réduction

Ces deux « clientèles », l'une à l'alphabétisation, l'autre à l'ascension scolaire, étaient regroupées dans les mêmes classes, différenciées pourtant dans l'espace de la classe selon le degré de scolarisation parce que l'apprentissage devait être différencié. Outre le problème social créé par cette situation où les analphabètes sont encore placés en face du modèle dominant, confirmés dans leur infériorité et soumis à la norme unique de l'école, les formateurs étaient surchargés de travail. Ils revendiquaient et attendaient des changements[1].

Séance d'information

Parmi ceux qui avaient suivi une première session à temps partiel, certains ont été intégrés en janvier à la classe à temps plein. Là encore, mêmes conditions: des « scolarisants » et des analphabètes. Mais, pour ce groupe, était programmée, un après-midi par semaine, une séance d'information — animation où l'animateur tentait de réaliser partiellement l'objectif de conscientisation: information — discussion sur des thèmes collectifs, tels que les droits des locataires, la crise du logement, les syndicats et les relations ouvrières — patronales, les multinationales, la pollution. Il y avait une demande explicite d'information sur des problèmes précis et vécus, des besoins *réels auxquels* l'animateur tentait de répondre en s'inspirant de l'objectif de conscientisation.

Une auto-évaluation

Selon la propre évaluation de l'équipe, cette séance hebdomadaire était positive, elle répondait à un besoin réel et elle était un premier jalon dans la conscientisation. La simple « consommation » de l'information aurait été doublée d'une « assimilation ». Toutefois, le groupe étant hétérogène — « moins lié qu'on le pensait aux débuts » — cette tentative d'approche du collectif aurait été relativement neutralisée par la diversité des attentes et des représentations individuelles. Avant de viser tout changement collectif, il fallait créer le groupe. On était en février, les sessions avaient commencé en janvier. Était-il trop tôt pour voir cette agglomération devenir un groupe? Pouvait-on objectivement espérer, comme le disait l'un des animateurs, que « le temps aiderait pour devenir ensemble une collectivité »? Ou bien est-ce que les incompatibilités déjà rencontrées allaient plutôt faire cristalliser les contradictions et accélérer les conflits?

(1) Selon une information de dernière minute, les deux « clientèles » auraient été séparées suite à l'engagement de deux nouveaux professeurs à temps partiel.

Constat d'échec

La conclusion des animateurs est qu'ils étaient très loin de leur projet initial. De la conscientisation, on était passé à la scolarisation pure et simple. « Il n'est pas normal qu'on en soit si loin »! Plus on travaillait, plus le projet grossissait et plus on se voyait s'éloigner de l'objectif initial, soit du propre objectif des animateurs. On n'avait plus le temps de réfléchir l'expérimentation, pas le pouvoir de définir les orientations et de les modifier: « ça devient dangereux »! Selon les animateurs, la « récupération patronale » était bien achevée, la boucle quasi fermée[1].

(1) Dans le dernier Rapport d'étape, cette conclusion est atténuée, elle est même évitée. Pourtant, à la fin mars 1977, les contradictions étaient telles que l'un des animateurs envisageait de démissionner.

C – Autres conclusions

Rappels

On a vu toute l'ambiguïté du départ de l'expérience de Beauharnois dans certaines contradictions idéologiques, contradictions entre les projets des employés et de l'employeur, contradictions au sein même du discours des animateurs. On a repéré un certain nombre d'incompatibilités entre les rôles des différents acteurs, surtout cadres administratifs et employés éducateurs, entre leurs pouvoirs, les fonctions de leurs interventions, leurs styles, leurs objectifs. On a encore une fois observé la distance qui sépare l'idéalité de la pensée alphabétisation-conscientisation — d'une part, la contrainte de la scolarisation exercée naturellement par l'école — d'autre part, la contrainte de la scolarisation exercée par les projets individuels des étudiants. On a rencontré la contradiction de l'alphabétisation « subversive »[1] à visée de libération et son institutionnalisation « répressive » ou neutralisante par l'école et les éducateurs recrutés par elle et pour elle. À ce sujet, on pourrait reprendre ici ce qui a déjà été écrit sur la difficulté de l'application de la pensée-méthode de Freire dans le Québec d'aujourd'hui. Je rappellerai en plus cette précaution d'un autre associé de Freire: « Dans une situation d'oppression qu'elle soit économique, raciale ou sexuelle, la nature d'un programme de réponse qui aurait pour objectif le changement radical des conditions de cette situation doit avoir un caractère *très aléatoire* »[2].

Circonstances atténuantes?

Il est prématuré de tirer des conclusions alors que l'expérience de Beauharnois n'a même pas un an, alors que tout est à l'essai. C'est dans des épreuves de ce genre, une suite d'essais et d'erreurs, que pourra s'historiser l'idéalisme libérateur des émules québécois de P. Freire et sortir de l'expérience une méthode peut-être applicable dans les campagnes comme les quartiers urbains. D'un point de vue positif, toute expérimentation de ce genre est formatrice, elle a une vertu pédagogique pour les observateurs et les acteurs professionnels. J'applique ici le conseil de Sartre « Ne pas désespérer Billancourt » que l'un des animateurs me rappelait aussi en disant que tout ne venait que de commencer et qu'on n'en était qu'aux premières armes. Et pourtant, il est possible que les analphabètes les plus analphabètes aient déjà fait l'expérience de l'échec et de la résignation!

---

(1) Dans le sens commun, celui qui a condamné Socrate pour cette même raison de subversion de la jeunesse!

(2) John A. Bugbee ajoute: « On peut relever en passant que c'est précisément ce caractère aléatoire de la révolution, de même que sa compréhension et son contrôle successifs, que Freire souligne longuement dans l'usage qu'il fait de la dialectique », « Réflexions sur Griffith, Freire et au-delà », op. cit., p. 156.

L'école libre et libératrice

Il est probable que l'expérience ait positivement répondu aux attentes et aux désirs de ceux qui avaient comme aspiration objective le rattrapage scolaire et la promotion individuelle. Aussi, que ces modèles vivants de l'aspiration à la formation individuelle aient excité l'imagination des plus analphabètes et nourri chez eux le désir de posséder la langue, espoir de lâcher l'ombre pour le soleil. Un avantage de ces classes mixtes, du point de vue de l'école unitaire, c'est bien de soumettre tout le monde aux mêmes exercices, de renforcer les mêmes croyances ou les croyances au même (la langue), de créer ou de reconfirmer le sentiment du commun tout en hiérarchisant subtilement les différences qui deviennent des degrés d'accomplissement ou des niveaux de scolarité. L'alphabétisation, aussi bien intégrée au système de l'école, a aussi reproduit ses mécanismes et ses fonctions: socialiser, confirmer les différences tout en faisant naître l'espoir que l'école ou la langue pourra les résoudre, créer par le sentiment la solidarité et l'illusion de la participation au collectif, confirmer les croyances de chacun qu'apprendre la langue et augmenter sa scolarité, c'est progressivement supprimer la misère de l'ignorance. Confondre tout le monde comme des élèves à l'école peut, en effet, produire un monde d'élèves à l'école, et c'est une volonté systémique de la culture dominante de devenir universelle en utilisant tous les moyens pour y parvenir, dont l'école et l'alphabétisation scolarisante. Les sous-scolarisés, dans une classe d'éducation de base, sont « les grands » pour les analphabètes qui prennent la place des « petits ». S'ils sont pour le moment différents et inégaux, ce n'est qu'une question de temps (retard) puisque les petits eux aussi deviendront grands. La mécanique de l'école introduit la mécanique dans l'imaginaire. Plus de méprises, l'égalité pour tous, l'individuel comme une portion du tout et le tout comme la somme des volontés individuelles. Si l'un a pris du retard, c'est qu'il a été malchanceux, il n'est jamais trop tard pour récupérer. L'école se met au service de ces plus défavorisés par la fortune. Et si l'exercice est dur parce qu'on n'est plus jeune, il faudra mieux faire ses devoirs le soir, persévérer le jour et peut-être apprendre plus longtemps . . .

Analphabétisation

Tel est le pari de cette expérience d'alphabétisation qui est rentrée dans la structure, dans le système et dans les fonctions de l'école. Mais il n'est même pas sûr que l'expérience sera concluante et que la réduction ou même l'égalisation, l'intégration, la socialisation, la scolarisation, que tous ces processus à vertu réconfortante auront pu se produire. Il n'est pas sûr que les moyens mis en oeuvre par l'école auront l'effet recherché: le rattrapage, l'intégration, la promotion individuelle des nouveaux adeptes de la langue. Même si le mythe est attrayant, miroitant pour les dépossédés, l'épreuve du réel a bien des chances d'être démythifiante ou encore de confirmer la séparation entre le réel et l'imaginaire. À Beauharnois, les analphabètes auront été identifiés comme tels, déplacés de leur rang à l'école — dérangés —

« mis en condition » à l'école pour l'expérience qui est aussi expérimentation, soumis à l'ordre de la langue et aux lois de l'école quand pourtant ils en avaient déjà été écartés ou exclus. Dans le modèle de la voie unique et de la hiérarchie unique qui se présentent aussi comme universelles, nécessaires et naturelles, comme « allant de soi », les analphabètes auront refait l'expérience de l'infériorité, de l'humiliation et de la soumission aux autres. Ils auront aussi été « violés » par mon interrogatoire « en règle » lors de mon passage à Beauharnois, car faire métier de sociologue dans une situation opprimante revient à interroger, terroriser et même torturer[1]. Comme faire métier d'agent de bien-être, d'agent de recensement, de recrutement, de probation ou de police. L'alphabétisation en question qui attire cette cohorte de professionnels n'est-elle pas en réalité analphabétisation quand bien même la classe impopulaire aurait appris à lire le nom de son rang: rang St-Joseph et non rang de la Petite Californie?

(1) L'une des élèves de la classe en question quitta la pièce en sanglots pour échapper à l'interrogatoire. J'appris par la suite que des gens de Radio-Canada avaient laissé la même blessure après leur passage, et que les formateurs avaient été amenés à écarter, pour l'avenir, ce genre de « visites ».

VI – À Notre-Dame-des-Laurentides

L'origine

La commission scolaire régionale Jean-Talon initiait, en 1976, un projet expérimental d'alphabétisation par le biais du service de l'animation communautaire. Ici, l'offre est créée de toutes pièces puisque ce projet a son origine dans la rencontre d'un administrateur scolaire et d'un animateur stimulé par les idées de P. Freire et prêt à tenter une expérience d'alphabétisation-conscientisation. Un budget était disponible pour commencer l'aventure. L'animateur reçut le mandat de faire une rapide étude de la population analphabète de la région et de proposer un projet d'intervention répondant aux besoins identifiés de la population. En deux semaines, un rapport fut présenté qui faisait une analyse statistique du territoire de la régionale Jean-Talon, une analyse rapide des expérien..es québécoises d'alphabétisation et des recommandations pour un centre d'éducation et de culture populaire dans les cadres duquel serait faite l'alphabétisation[1].

(1) *La création de l'analphabétisme sur le territoire de la régionale Jean-Talon*, SEA, SEAPAC, CSR Jean-Talon, juin 1976.

A – Les avenues idéologiques du projet

Détermination idéologique

Comme au départ il n'y avait à Jean-Talon aucune tradition en éducation de base, comme on était dans le secteur de l'animation communautaire et non du scolaire ni du socioculturel, comme on avait toute la latitude souhaitable pour dessiner librement le projet puisque celui-ci n'était aucunement déterminé par une demande préalable, on peut s'attendre à ce que la dimension idéologique soit privilégiée et qu'elle soit au départ déterminante. Voici donc les principales avenues idéologiques de ce projet.

La rupture

L'alphabétisation doit rompre avec l'école, mais aussi avec les méthodes usuelles de l'éducation des adultes. Les analphabètes ont un « besoin d'apprendre autre chose et de façon différente »:

« Les expériences d'alphabétisation ont démontré que travailler à hausser la scolarité des milieux défavorisés n'élevait pas pour autant leur niveau de vie et ne les rendait pas plus accessibles au marché du travail. Les expériences d'alphabétisation démontrent également que les différences socio-économiques, politiques et culturelles des milieux défavorisés étaient inconciliables avec l'encadrement structurel et les contenus des programmes d'éducation des adultes ».

La conscientisation

Quels sont les objectifs à viser par le nouveau projet? Partant du droit universel reconnu à l'éducation, on veut:

« — favoriser les expériences de démocratisation des prises de décisions des changements sociaux;
— favoriser la participation aux structures sociales locales;
— favoriser les démarches de conscientisation collective;
— ... susciter et multiplier les expériences d'apprentissage, d'autodétermination, de liberté ... »

Les postulats

Donc bien au-delà de l'alphabétisation scolarisante, on vise, selon la conception de Freire, la conscientisation, la libération et le changement social. L'accord avec P. Freire est fait par la réitération de certains postulats resitués au Québec:

« — Bien que les conditions historiques, économiques, culturelles et politiques du Québec soient différentes de celles du Brésil, les prolétaires québécois vivent dans des conditions d'exploitation similaire.
— Bien qu'une 'pratique de la liberté' puisse se faire à travers n'importe quel apprentissage, une première expérience 'd'intégration' de la pédagogie Freire ne pourrait se limiter à une démarche d'alphabétisation.
— Bien que l'analphabétisme ne soit pas un problème de masse, le bassin d'analphabètes fonctionnels constitue une population cible éventuelle suffisante ».

Un centre populaire

Pour réaliser cette expérience qui veut être de long terme et dont la première phase serait l'alphabétisation, il faut « l'intégrer » à la réalité locale, « agir sur des situations problématiques locales », « s'accorder avec la réalité et en même temps la transformer ». « Pour vivre des expériences concrètes de démocratisation », pour « laisser au milieu la possibilité de définir ses besoins », il faut créer un espace qui soit indépendant de l'école ou de toute structure ou institution héritée, il faut créer un milieu expérimental véritable: ce sera le « Centre de culture et d'éducation populaire ». Le texte laisse entièrement indéterminée l'image de ce centre: c'est avant tout le lieu du possible et du nouveau, tout à fait immatériel et pourtant lieu de la convergence promise du concret, du local, de situations problématiques, de l'opérationnel et de l'expérimental. Voilà: ce lieu spatial autonome et strictement destiné aux classes populaires défavorisées symbolise tout le volontarisme du projet plus qu'il n'en constitue un instrument réellement pratique et opérationnel. Il est donc à craindre que le centre réel n'incarne pas dans l'espace véritable de la ville ce lieu symbolique.

Autonomie préalable

Contrairement à Beauharnois où les animateurs et principaux acteurs du projet alphabétisation-conscientisation étaient sous la tutelle d'administrateurs scolaires et où au départ deux idéologies et deux traditions introduisaient une contradiction majeure dans le projet, à Jean-Talon les deux définiteurs du projet n'entrent pas en compétition idéologique avec la commission scolaire, ils sont autonomes vis-à-vis de la tradition scolaire et n'ont de contraintes que budgétaires vis-à-vis du Service d'éducation des adultes. Les conditions sont donc très favorables à l'expérimentation.

B – Quelques pistes de l'expérience

La division du travail problématique

Au départ, une seule personne est engagée pour la phase de recherche et d'implantation du projet. Si elle est à plein temps et seule pour cette première phase, elle n'est pas permanente et ne prévoit pas prendre en charge la seconde phase, celle de l'alphabétisation-conscientisation. Il faudra engager du personnel d'animation et d'éducation une fois que la demande et les besoins auront été identifiés lors de cette phase de prospection. La tendance au décrochage de l'action par rapport à la conception risque ici de se concrétiser comme le laissait présager le texte idéologique. Il faut ajouter que l'administrateur responsable statutaire du projet délègue son pouvoir de définiteur et une grande responsabilité à l'animateur. Il n'est pas « engagé » à plein temps dans le projet, son engagement professionnel se limite surtout à l'administration. Pour résumer: un permanent partiellement engagé qui est aussi un responsable qui délègue une bonne partie de sa responsabilité à un temporaire très engagé et définiteur du projet, mais qui ne prévoit pas investir longtemps son engagement dans ce projet spécifique!

Le recrutement

Après une recherche statistique sur le degré d'« analphabétisme fonctionnel » de la région qui se confond à un classement de la population adulte selon son degré de scolarité (on a relevé 300 analphabètes fonctionnels à Notre-Dame-des-Laurentides), l'animation consacre quelques semaines aux contacts sur le terrain pour identifier et rencontrer la clientèle potentielle de l'alphabétisation. Le recrutement se fait avec la médiation de leaders locaux et de groupements sociaux (fermières, pastorale, journal, St-Vincent-de-Paul, âge d'or, Coopris) beaucoup plus qu'avec celle des services publics (CMC, bureau d'aide sociale, CSS, caisse populaire, école, etc.). En fin décembre, une vingtaine de personnes se sont déclarées volontaires à participer à cette première session d'alphabétisation qui commencerait en janvier dans un local de sous-sol à fins d'animation communautaire à Notre-Dame-des-Laurentides. Voici une auto-évaluation de cette séquence:

« Pour les rejoindre, nous avons privilégié l'utilisation de personnes ou groupes interposés avec le souci de respecter l'anonymat, le rythme et les besoins réels des individus . . . les contacts individuels seraient de beaucoup préférables, mais ils supposent une connaissance et une participation de ***longue haleine*** *avec le milieu. Les cinq semaines que nous avons prises pour réaliser la première étape n'auraient même pas été suffisantes pour faire la tournée de porte à porte.*

« Nous avions aussi l'intention d'entrer en relation avec les réseaux informels de communication. À la fin de cette première étape, cet objectif est à peine amorcé par l'intermédiaire des

leaders et des groupes locaux, il demeure primordial. Il faudra se donner les conditions temporelles de le réaliser »[1].

La participation communautaire

Un objectif de cette phase initiale était « la participation à la vie communautaire ». Comme il l'est dit précédemment, cette participation de part et d'autre doit être pensée et pratiquée à plus long terme. « Les gens ne sont pas à plein temps » sur le projet, surtout en période chaude comme l'avant-Noël. Pourtant, cet objectif est jugé très important:

> *« La participation à la vie communautaire est un objectif d'autant plus important qu'il n'existe pas d'études sociologiques sur le milieu et qu'elle est un moyen privilégié, presque unique, pour connaître les dynamiques internes, les réalités, les aspirations. Il faut la continuer, la développer. Et il n'est pas exclu que le projet puisse un jour être assumé par la collectivité, par les analphabètes ».*

Comme à Huntingdon

Alors qu'à Huntingdon on avait mis beaucoup de temps et d'efforts dans la pénétration de la vie communautaire, dans la participation des animateurs qui devait précéder celle de la population au projet d'alphabétisation (forme d'échange rituel qui précède, accompagne et enveloppe tout autre commerce), à Notre-Dame-des-Laurentides on insiste sur son importance et on commencera néanmoins une première classe sans l'avoir réalisée. Toute intervention collective ne peut commencer sans recréer le collectif quand la vie quotidienne a tendance à le morceler et à l'atomiser en consciences individuelles. Cette action culturelle préalable est, en effet, essentielle. Elle n'a pu être menée par le seul animateur en début de projet, elle ne le sera pas non plus par la suite[2].

L'alphabétisation

En janvier 1977 commence à Notre-Dame-des-Laurentides une première classe d'alphabétisation à la fréquence d'une session par semaine. Un enseignant à temps partiel a été engagé de même qu'un animateur qui doit « relancer » les gens qui ne se sont pas présentés ou qui ont abandonné, qui doit aussi poursuivre le travail de recrutement et d'animation en prévision de sessions ultérieures et qui devrait actualiser cet objectif de « participation à la vie communautaire » dont il vient d'être question. Les deux nouveaux acteurs dans le projet sont à temps partiel; l'animateur qui fut à l'origine du projet n'est plus maintenant que consultant. Une dizaine de personnes suivent le cours où sont mélangés « analphabètes fonctionnels » et « analphabètes purs ». Ce mélange pose les mêmes problèmes déjà rencontrés à Beauharnois

(1) *Projet d'alphabétisation. Rapport d'étape*, décembre 1976

(2) Il n'est pas certain que la participation communautaire, la récréation du collectif et le rituel de l'échange symbolique doivent et puissent être « préalables ». Il est probable qu'en réalité ce sont un processus qui dure tout le long de l'expérience. Entre autres parce que, une fois les gens éveillés à la promesse d'alphabétisation, ils ont fort hâte de commencer et même d'avoir terminé! L'expérience montre que les animateurs sont toujours débordés une fois l'expérience commencée.

et dans la classe de Huntingdon: l'éducateur est surchargé, souvent incapable de s'occuper des deux groupes; les élèves ne progressent pas au rythme souhaité; il est difficile de pratiquer une pédagogie de conscientisation quand les attentes et les besoins sont divers, etc. Pour l'éducateur qui incarne strictement dans la « classe » un rôle d'enseignant, le problème du mélange se réduit à une difficulté de technique pédagogique. Pour l'animateur initiateur du projet, le problème est beaucoup plus fondamental puisqu'il invalide en partie la méthode initiale et l'objectif final de conscientisation. Nous y reviendrons.

Une réunion: des questions

Voilà où en était le projet en mars 1977. L'équipe qui s'était réunie deux fois depuis janvier se rencontrait une troisième fois en mars pour poser les questions suivantes:

1. La continuité du projet: selon l'animateur, bien des gens seraient volontaires pour participer plus tard au projet. Pour diverses raisons, ils ne peuvent pas actuellement ou ne sont pas encore suffisamment motivés. Il faudrait poursuivre l'animation. Cependant, l'animateur lui-même doit abandonner temporairement son travail. Sera-t-il remplacé, et quelles sont les prévisions?
2. Faut-il étendre le projet au-delà de Notre-Dame-des-Laurentides, là où il y aurait une plus forte concentration d'analphabètes, des îlots de pauvreté? Quel critère faut-il adopter pour décider d'un lieu d'opération: la statistique ou bien la concentration sociologique des défavorisés? Y a-t-il encore du travail à faire à Notre-Dame-des-Laurentides et faut-il poursuivre à la même place?
3. Quels sont les objectifs majeurs de l'opération alphabétisation? Selon l'objectif visé, l'un ou l'autre lieu peut être privilégié. Quelle alphabétisation veut-on faire, et après l'alphabétisation?
4. La question de l'animation et du temps plein se repose dans l'évaluation de l'animation. À Notre-Dame-des-Laurentides l'animation est loin d'être terminée. Le contact personnel est le plus efficace, pourtant c'est le plus long. D'autre part, le pédagogue souhaite travailler plus conjointement avec l'animateur: que celui-ci suive les gens en cours d'expérience, qu'il soit présent pendant le cours.
5. Le problème déjà soulevé des deux catégories d'analphabètes dans la même classe. Il serait souhaitable de les séparer dans une prochaine session.
6. Le projet s'arrête en juin. Quelles sont les prévisions pour septembre? Y a-t-il une possibilité de reconduire le projet en septembre?

Mieux qu'une entrevue

La réunion se termine quand le premier élève entre dans le local communautaire pour la séance hebdomadaire de 19 h 30. Apparemment, elle avait été convoquée à ma demande pour les fins de cette recherche. En fait, des questions urgentes étaient posées de divers côtés et par chacun des acteurs qui travaillaient à temps partiel et isolément: la réunion de tous ces morceaux épars était manifestement urgente. Ainsi, j'ai eu l'occasion de noter réponses et questions que je n'ai pas posées, mais que la situation et l'expérience imposaient. Les participants ont ensuite décidé de se réunir de nouveau la semaine suivante.

Une animatrice à plein temps

J'allais oublier un dernier fait. À cette réunion était présente pour la première fois, une animatrice tout nouvellement engagée à plein temps pour coordonner le projet et assumer cette direction que le responsable SEAPAC (Service d'aide personnelle et d'animation communautaire) de la commission scolaire ne pouvait entièrement assumer. Allait-elle entériner la marche empirique du projet ou bien lui redonner cette direction et cette cohérence qu'il pouvait avoir à l'origine, dans le coeur et dans l'imaginaire du premier animateur?

C – Quelques conclusions

Jean-Talon et Youville

Les débuts de l'expérience d'alphabétisation à Notre-Dame-des-Laurentides appellent la comparaison avec les débuts de l'expérience de Beauharnois[1]. Au départ, la même référence au modèle de P. Freire et les mêmes intentions quant aux méthodes, aux applications et aux objectifs; le même cadre d'organisation, à savoir le Service d'éducation des adultes de la commission scolaire; le même caractère innovateur et la volonté expérimentale qui ont justifié une subvention spéciale de la part du ministère de l'Éducation. Les différences principales ont déjà été partiellement relevées: d'un côté, contraintes de l'école et de la technocratie éducative, de l'autre, laisser-faire et autonomie face à l'école; d'un côté, infrastructure pesante et organisée, de l'autre, infrastructure légère et peu organisée; d'un côté, organisation, planification et investissement pour le moyen terme, de l'autre, improvisation, travail au jour le jour et morcelé, aucune visée sinon idéale du moyen terme . . . Les oppositions sont peut-être caricaturales, mais elles ont ainsi une vertu heuristique.

L'autonomie

Dans la comparaison, l'intérêt de l'expérience de la régionale Jean-Talon est d'avoir démontré qu'il est possible de mener une intervention originale en alphabétisation dans la structure d'une commission scolaire, mais en relative indépendance par rapport à la tradition de l'école. Le lien administratif et budgétaire n'est pas forcément incompatible avec les visées et les besoins autonomistes d'un tel projet. La même constatation a d'ailleurs déjà été faite dans le cas de SEBAM. Même à Beauharnois, on peut imaginer le projet beaucoup plus autonome par rapport au Service d'éducation des adultes et seulement rattaché à l'institution à tendance monopolistique par un contrat entre deux parties égales et non plus hiérarchisées.

Infra et super structures

Si l'infrastructure est souvent déterminante, c'est que la superstructure sommeille et qu'elle s'accommode finalement d'un déterminisme extérieur qui lui laisse tout le loisir de rêver. Dans l'infrastructure, j'inclus non seulement la matière, le matériel et tout l'inerte de la carcasse, mais aussi les traditions qui ont pu jadis être de la superstructure ou de l'esprit, mais qui ont depuis été ossifiées, naturalisées et fétichisées pour se confondre finalement à la matière morte. La superstructure, soit la pensée ou l'esprit, devient déterminante quand elle est active et vivante. Le rêve est cette illusion du vivant, substitut de l'action quand le corps sommeille.

---

[1] Cf. supra

Retour sur certaines critiques

Cette parenthèse théorique permet de revenir sur certaines de mes critiques qui ont pu donner trop de poids aux infrastructures et n'ont pas assez insisté sur la créativité de la pensée vivante, la fameuse pensée-action qu'incarne si bien P. Freire et qui est la véritable raison de son attraction « magique ». Mais les émules n'ont pas réactivé l'esprit du maître, ils l'ont bien au contraire fétichisé dans leur idolâtrie de la matière morte qui est aussi rêve du vivant et finalement subordination complice au déterminisme de l'infrastructure ou de la tradition passée[1].

Le rêve et le sommeil

Sans la contrainte de l'organisation et de traditions passées, les acteurs de Notre-Dame-des-Laurentides n'ont pourtant pas expérimenté et actualisé leur rêve de libération pour les analphabètes, ils n'ont pas recréé les conditions de la fameuse conscientisation alors qu'ils avaient les mains libres ou les conditions matérielles facilitantes. Le Centre d'éducation et de culture populaire qui était visé au début, mais dans l'espace imaginaire n'est pas devenu ce lieu actif de la pédagogie socratique et ce lieu géométrique attractif des hommes comme des idées où la parole individuelle régénère la langue et où la langue des autres noue le lien explicite et pratique du collectif. L'imaginaire réduit à l'expérience du rêve a finalement refoulé l'utopique dans l'impossible et confirmé la toute suprématie du réel dans toutes ses satisfaisantes traditions. Le Centre d'éducation et de culture populaire n'est autre qu'un sous-sol jadis salle d'attente — bureau — laboratoire d'un médecin où l'on imprime un journal paroissial et où un soir par semaine un professeur donne un cours de français écrit à des adultes analphabètes qui sont ses élèves. L'animateur recrute de nouveaux clients parce que l'école, « soucieuse du niveau de scolarité des adultes du territoire, met sur pied présentement un cours destiné à ceux qui ne peuvent lire cet appel »[2].

Le fou hypothétique

Cette critique s'adresse tout aussi bien aux autres expériences qui reposent sur le fonds idéologique de la pensée de P. Freire et qui reproduisent dans la pratique le consensus traditionnel en amenant d'une façon ou d'une autre à l'école ceux qui n'y ont pas été assez longtemps selon la loi, en réactualisant surtout le vieux rapport maître — élève ou esclave où, en fait, ces rôles divers, mais semblables appartiennent également à l'infrastructure mécanique réellement déterminante qui en fait des automates au regard d'un fou hypothétique qui permet quand même qu'on puisse parler de libération ou de pédagogie libératrice.

---

(1) Cette observation de la banalisation du message original est à rattacher à une loi sociologique et historique générale selon laquelle tout message prophétique se transmet à un corps plus grand de prêtres pour être finalement « traditionné » par les fidèles. La diffusion pyramidale du verbe « accompagné d'une réduction matérialisante ou processus de fétichisation et, en même temps, d'un cette passage historique de la parole vivante à la loi de la langue ... et nécessité de cette métamorphose pour assurer l' « incarnation » du message, de l'idée ...

(2) « Cet article n'est pas à lire », dans *L'oeil ouvert*, janvier 1977, (le feuillet local imprimé dans le centre communautaire).

L'improvisation

L'un des points de la fragilité de l'expérience et de sa dévia-tion par rapport aux grands objectifs du début, c'est le manque de vision claire du but et par conséquent l'absence des moyens néces-saires à l'atteindre: l'engagement de temporaires à temps plein ou partiel, le dégagement de la seule responsabilité permanente des temporaires qui sont dans l'impossibilité de l'assumer. L'infra-structure matérielle et organisationnelle aurait pu être créée en grande autonomie pour répondre à des objectifs qui auraient été bien définis pour le court, moyen et long terme. Comme ceux-ci ne l'ont pas été, la division hasardeuse du travail a aussi divisé l'unité du projet qui s'est dès le début adapté aux rythmes et styles de chacun des acteurs. Voilà pour l'improvisation comme absence de détermination superstructurelle et donc comme subordination au déterminisme du fait accompli et du sens commun.

Un processus

Le responsable du projet, au cours d'un entretien, me disait qu'il fallait opérer dans un « juste milieu » entre ce que les gens perçoivent et demandent et entre le niveau de conscience critique des intellectuels québécois. Aussi que la conscientisation qui est cet objectif des intellectuels est un processus, un apprentissage progressif qui est fait de petits changements en petits change-ments.

L'expérimentation pédagogique

Certes, la conscientisation comme processus de libération ne peut être pensée comme une relation mécanique de causes effet, mais plutôt comme un laboratoire d'essais et d'erreurs où : fait et la relation pédagogiques sont plus importants que les rsultats atteints puisque les résultats visés ne sont jamais atteints, mais seulement approchés et que finalement c'est ce rapprochement lui-même toujours renouvelé qui est le seul résultat créateur. Voilà la vérité pratique comme utilité pratique du laboratoire qui fait passer du rêve de la liberté dans un état permanent d'équilibre entre la langue et la parole au processus historique et vivant de libération par l'exercice de l'essai et la correction de l'erreur. S'il en est ainsi, l'expérience est, en effet, positive puisqu'elle est réellement pédagogique.

Une position radicale

Mais, dans l'expérience en question, est-on en face d'une action mécanique ou bien réellement d'une expérimentation qui procède par essais et erreurs et réinvestit l'expérience acquise dans la correction? On pourrait évidemment donner des réponses opposées et complémentaires et en conclure par « juste milieu ». J'ai déjà pris une position radicale en montrant que l'objectif ultime était neutralisé par son confinement dans l'imagi-naire, l'idéologique et le rêve, lieu du système qui permettrait à l'expérience de se poursuivre selon ses propres lois, ou selon les déterminismes des traditions et de l'infrastructure. La tentative de donner à l'expérience un dynamisme expérimental et concret. L'animateur et principal définisseur du projet n'avait-il mission de le « réaliser », de confronter dialectiquement l'idée et l'expé-

rience, le modèle pédagogique et la réalité de la clientèle. Bien vite, on est passé de la conscientisation au recrutement et de la recherche à la production.

Autocritique

L'ensemble des critiques partielles et des autocritiques des acteurs peut se résumer dans cette séparation entre l'état rêvé de l'objectif et l'indétermination réelle de l'expérience globalement soumise au déterminisme mécanique de la tradition. L'animateur, dans un essai d'évaluation, écrivait:

« Nous avons réussi à identifier les plus 'autonomes' des analphabètes, ceux que l'on peut intéresser par un projet, ceux qui sont conscients des limites de leur situation et qui veulent ou sont prêts à faire un effort pour la changer. C'est relativement facile si l'on pense à une clientèle potentielle avec qui une partie importante du travail serait de prendre conscience que l'ordre actuel des situations individuelles peut être changé, que chacun a des potentialités qui peuvent être développées.

« . . . Nous pensons que cette clientèle se retrouve en grande partie chez ***les classes marginales exclues des réseaux officiels****. C'est une étape qui prendra beaucoup de temps à se réaliser, que l'on songe à l'expérience de Huntingdon!*

« De plus, avec le groupe actuel, nous devons vérifier les motivations à l'apprentissage, évaluer les niveaux d'aspirations, analyser les représentations du savoir et comment est perçu le rapport idéologique à la culture . . . Mais le travail de démystification de la culture et de la scolarisation, l'importance de développer une attitude critique face aux situations demeurent . . . »[1].

Les mêmes conclusions

Ces objectifs très clairement exposés demeurent néanmoins dans l'intention de l'auteur et risquent de le demeurer . . . à moins que . . . Et comme dernière remarque, je soulignerai les premières observations de l'animateur qui ont aussi été faites dans les autres analyses: les classes marginales, les plus analphabètes, ne sont pas atteintes par le projet qui devait les atteindre en priorité.

[1] Rapport d'étape, Granby, 1979.

VII – Le Centre Ste-Élisabeth

Un statut à part

Parmi les institutions qui se sont donné la vocation spéciale d'alphabétisation, le Centre Ste-Élisabeth — dans le quartier St-Henri de Montréal — a statut à part puisque son objectif spécifique n'est pas l'alphabétisation, mais la formation préparatoire à l'emploi (F.P.E.). En tant qu'institution intégrée au programme F.P.E.[1], le Centre Ste-Élisabeth déborde largement de la problématique et de la pratique de l'alphabétisation[2]. Cependant, parmi tous les centres de ce type au Québec, celui-ci a intégré l'alphabétisation à l'ensemble de ses activités: parce qu'il était à l'origine voué à l'éducation de base; parce qu'une partie de ses formateurs avait une expérience « scolaire » dans l'éducation des adultes défavorisés; parce qu'une grande partie de sa « clientèle » était analphabète ou sous-scolarisée et, plus généralement, mésadaptée et marginale . . .

Limites de l'objet

Ce n'est donc que partiellement que l'expérience du Centre Ste-Élisabeth intéresse notre propos. En termes stricts d'alphabétisation, le centre classe lui-même cette activité dans la rubrique « académique », elle s'inscrit dans un processus de rattrapage scolaire et vise finalement la normalisation, la réintégration des analphabètes ou sous-scolarisés dans les réseaux collectifs élémentaires et essentiellement dans le monde du travail. Cette expérience renvoie, en partie, à ce qui a déjà été dit sur SEBAM, d'une part, sur l'alphabétisation dans les commissions scolaires, d'autre part. S'il peut s'y pratiquer une méthode spéciale (Gisèle Beaudet) d'enseignement du français, c'est aussi le cas à SEBAM, à Huntingdon, à Pointe-St-Charles, à Beauharnois, etc. Cet aspect pédagogique, technique de l'alphabétisation, a, dès le départ, été écarté de l'analyse comparative.

Une évaluation de l'alphabétisation

Pour l'utilité de la présente argumentation, l'originalité du Centre Ste-Élisabeth est d'avoir produit des rapports annuels d'évaluation et surtout une *Relance effectuée auprès d'une population analphabète adulte* en 1976 dont les conclusions sont d'intérêt. C'est donc de cette évaluation qu'il sera surtout question ici non seulement comme test de l'efficacité de l'expérience de Ste-Élisabeth, mais plus largement comme une conclusion provisoire à l'ensemble des analyses précédentes.

---

(1) Programme géré conjointement par les ministères québécois de l'Éducation (DGEA) et du Travail et par le ministère fédéral de la Main-d'œuvre et de l'Immigration.

(2) Son objectif général est de « permettre à l'adulte d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail et de s'y adapter »; son objectif spécifique, d'« aider l'adulte à acquérir un niveau d'autonomie et d'habileté suffisant pour qu'il puisse assurer son propre développement sur le plan affectif, social et culturel, économique et professionnel, pour faire face aux situations de la vie courante ». Voir Bélanger, C. Filiatrault, M. Forest, *la Formation préparatoire à l'emploi, bilan, évaluation synthèse et propositions*, [illegible] — [illegible] — DGEA, février 1977.

A - Une présentation abrégée

Une même origine

Le Centre Ste-Élisabeth n'est pas une création spontanée et récente. Son intégration au programme de formation préparatoire à l'emploi (1972) s'est greffée sur une expérience de cinq ans en éducation de base dans un quartier populaire de Montréal. Cette expérience renvoie à celles du SEBAM dans ses premiers temps, du Carrefour d'éducation populaire et globalement à celle de l'équipe d'éducation de base du Service d'éducation des adultes de la CECM. On retrouve à Ste-Élisabeth des noms qui figuraient à Pointe-St-Charles; on retrouve cette phase de gestation de l'éducation de base à Montréal, la phase numéro deux identifiée par Serge Wagner dans sa rétrospective critique de l'aventure du Carrefour[2]; on y retrouve l'idéologie personnaliste de l'aide individualisée, certaines innovations pédagogiques plus récentes, comme les entrées périodiques et les sorties continues, la volonté d'adaptation de la langue enseignée au langage quotidien des classes populaires, cette partie de la méthode de P. Freire qui est la plus facilement applicable dans la tradition de l'enseignement.

Le changement

L'équipe de Ste-Élisabeth insiste sur la phase critique de l'éducation traditionnelle et de l'école pour donner du centre une image réformatrice et innovatrice:

« Une équipe de professeurs en éducation de base décide de repenser leur rôle, de sortir de leur quiétude, de démystifier l'image du professeur, de valoriser les participants en les invitant à la création, en somme à forcer au changement les rouages d'une machine qui tourne, certes, mais pour qui et vers quoi? ... »[3].

La rééducation sociale

Cette équipe est formée de pédagogues animateurs et de conseillers sociaux. Elle s'adjoindra un psychologue, un orienteur, un orthopédagogue et un spécialiste de la psychomotricité. Son but sera d'adapter l'école des adultes défavorisés à la réalité de leur vie quotidienne et à la réalité de leurs besoins, ceux-ci étant surtout orientés vers une intégration au marché du travail.

« La rééducation sociale reste le grand but exprimé par la majorité des adultes. Le travail est encore considéré par la plupart comme le critère numéro un de cette rééducation. Beaucoup rêvent des désirs professionnels qu'ils ne pourront jamais réaliser et plusieurs se [illegible] encore chômeurs ... On tente en atelier de développer les techniques requises pour la recherche d'un emploi. Une attention de plus en plus grande est donnée à l'orientation professionnelle et à la rencontre avec les divers services impliqués ... La nature de la clientèle et la dispersion dans

(2) Cf. supra, section IV.
(3) « Expérience. Accréditation du programme de formation préparatoire à l'emploi (F.P.E.) », Document sur l'établissement, hiver 1976, p. [illegible]

un grand centre urbain comme Montréal rendent difficile la possibilité de solutions collectives. Toutefois, l'implication dans son milieu de vie reste un des buts du projet »[1].

Une scolarisation incarnée

Dans ce contexte et dans le but d'atteindre un objectif aussi global que la réinsertion sociale d'individus marginalisés, l'alphabétisation devient « fonctionnelle » et doit s'intégrer à un corpus d'activités individuelles ou de groupe pour mieux « incarner la scolarisation » dans la vie réelle:

« Alphabétisation par le biais d'une démarche axée sur une formation socio-économique et socioculturelle prenant appui sur le vécu de l'étudiant, son vocabulaire, ses valeurs, ses réalités culturelles, etc.

« La démarche sur le plan scolaire doit se faire à partir d'autres besoins souvent non perçus par l'adulte lui-même: besoin d'information concernant certains mécanismes sociaux dont il est tributaire: assurance-chômage, bien-être social, consommation, assistance judiciaire, etc. »[2].

Le programme

Le programme qui doit permettre d'atteindre l'objectif global « d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail et de s'y adapter » et de réaliser les objectifs de chacune des activités divise les trente périodes de la semaine en « blocs »: « académique », habileté manuelle, « SPEC » (social, politique, économique, culturel), sports, formation à la vie d'équipe, suivi (vie de groupe et vie personnelle)[3]. Ce n'est évidemment pas ici le lieu d'entrer dans le détail de ce programme sophistiqué destiné à des adultes qui fréquentent le centre à plein temps et avec rémunération pendant 52 semaines, sous la tutelle des centres de la main-d'oeuvre. Si l'ensemble du programme vise la « formation intégrale », si l'alphabétisation s'y intègre fonctionnellement comme élément d'un système, il est néanmoins difficile de la comparer à une pratique d'« alphabétisation fonctionnelle » au sens courant où l'apprentissage de la langue est directement et immédiatement adapté à un contexte et à un ensemble d'activités professionnelles circonscrites. Ici, les étudiants sont des chômeurs, ils ne suivent pas un enseignement professionnel, ils font une expérience de vie de groupe qui devrait les aider à se « tenir debout » dans leur milieu, dans leur quartier, dans leur atelier ou dans les bureaux de la main-d'oeuvre. D'isolés, de marginalisés et d'exclus, on souhaite qu'ils trouvent quelque force et quelques moyens pour participer, s'intégrer au quartier, débarquer du bien-être, prendre le métro et déchiffrer le nom des stations, etc.

---

(1) *Formation préparatoire à l'emploi: une transformation nécessaire*, CECM, SEA, Centre Ste-Élisabeth, mars 1975

(2) Ibid.

(3) Pour une description de ce programme, voir l'article cité de l'équipe du F.P.E. Ste-Élisabeth dans *Discussion sur l'alphabétisation*.

Le contexte

L'originalité du programme est plus aux pourtours de la classe de français que dans la démarche spécifique d'alphabétisation: le climat du centre, le style de l'équipe, la cogestion, la tendance psychosociale des interventions, l'introduction d'exercices de psychomotricité qui sont une alphabétisation du corps préalable aux exercices cognitifs, etc. Il est donc arbitraire d'isoler l'alphabétisation de ces pourtours qui lui enlèvent un peu de cette connotation « académique » même si elle en conserve le titre. Néanmoins, on ne retiendra de l'évaluation que les chapitres consacrés à l'alphabétisation.

B – L'évaluation de l'apprentissage de la langue

L'enquête

Voici de longs extraits d'une enquête faite par une firme privée avec la collaboration de l'équipe du centre. Son objet:

« Elle cherche moins à délimiter les outils de l'action éventuelle que d'identifier ceux qui ont eu un effet nul ou négligeable sur la rentabilité des efforts fournis. Nous nous sommes plutôt concentrés sur certains états de fait, la nécessité dans les apprentissages de base et l'évolution psychosociale de la population »[1].

Quant à la validité technique de l'enquête, on la jugera suffisante pour la généralité des résultats qu'elle fournit et qui seront considérés. Les auteurs déclarent qu'« on ne peut affubler du titre ronflant de sondage scientifique ce document . . . Ceci dit, le rapport est objectif ». Puisque le Centre Ste-Élisabeth a bien voulu publier le document, c'est qu'il le jugeait conforme à ses propres normes d'évaluation. En voici le texte:

« Environ 40% des répondants disent lire au moins trois heures par semaine. Ceci paraît une assez bonne moyenne. Cependant, un recoupement plus détaillé des données indique une forte corrélation entre ceux qui lisent davantage et ceux qui poursuivent leurs études. Il y aurait une diminution correspondante des heures consacrées à la lecture dès qu'il y a abandon des études.

« Cette diminution d'heures consacrées à la lecture est assez dramatique chez un analphabète alors que son apprentissage fraîchement acquis risque de retourner au niveau 'Pré-FPE'. Plus du tiers des répondants disent lire moins d'une heure par semaine, c'est-à-dire dans les faits pas du tout.

« Les chances de développement ou des habitudes de la lecture sont reliées à la poursuite des études. Ceux qui arrêtent leur stage de formation au FPE ou ceux qui se dirigent vers le marché du travail après leur formation au centre, ne réussissent généralement pas à conserver et encore moins à améliorer leur capacité de lecture.

« Plusieurs questions peuvent être soulevées ici: quel type de clientèle doit-on sélectionner? Combien de temps doit-on prendre pour espérer développer l'aptitude à la lecture? Doit-on changer nos méthodes d'apprentissage? Enfin, doit-on classifier la clientèle? . . .

« Plus de 40% des répondants ne savent pas écrire de façon adéquate ou fonctionnelle après leur stage de formation au FPE . . .

« Si les perceptions déclarées des gens sont exactes, on peut avancer que la majorité des répondants qui ne savaient pas écrire, ne l'ont pas appris durant leur stage au centre, la majorité de ceux qui savaient 'assez' écrire, écrivent adéquatement aujourd'hui . . .

« À la suite de ces données, nous formulons quelques hypothèses: ceux qui ne poursuivent pas leurs études n'ont pas davantage appris à écrire durant leur stage de formation (ou bien ils ont oublié le peu acquis). Près de 100% des gens qui disent ne pas suivre des cours ne peuvent utiliser la langue écrite que d'une façon 'trop' rudimentaire. On peut également ajouter que ceux qui ne savent 'pas du tout' écrire

(1) *Relance effectuée auprès d'une population analphabète adulte*, Centre Ste-Élisabeth, CECM, SEA, 22 septembre 1976, p. 1

lorsqu'ils adhèrent au centre, ne poursuivent pas leurs études après leur départ et, de plus, leurs chances d'apprendre à écrire sont très minimes.

« Certaines questions émergent de notre esprit à la suite de ces résultats: les adultes qui ne savent 'pas du tout' écrire en arrivant au centre peuvent-ils l'apprendre? Doit-on les laisser partir avant la fin de leur année? Les approches pédagogiques sont-elles à reformuler? Les critères de sélection sont-ils à revoir? L'objectif de cette étude n'est pas de répondre aux questions soulevées. Il apparaît cependant évident que les résultats fournis commandent des stratégies nouvelles . . . Les doléances des anciens participants sont sans équivoques, ils constatent une nette amélioration sur le plan relationnel et personnel. Cependant, la grande majorité déplore un manque d'efficacité sur le plan scolaire. Les limites personnelles 'connues' des participants interdisent de préférer un aspect au détriment de l'autre; il semble tout de même qu'il faudra redéfinir le 'champ académique' . . .

« Certains éléments attirent notre attention à la suite de ce rapport. Les données recueillies ont révélé un fort décalage entre le bien-être psychologique et les piètres réussites scolaires. Il est clair que les analphabètes (du moins ceux qui ne poursuivent pas leurs études) n'apprennent pas beaucoup durant leur stage au FPE et perdent même, par la suite, le peu acquis.

« Au niveau des perceptions, les candidats sollicités pour le questionnaire verbalisent très précisément leurs insatisfactions au niveau des apprentissages de la lecture et de l'écriture. Par contre, ils se disent heureux des relations humaines développées au centre. Les données et les perceptions exposées convergent et renforcent du même coup la nécessité d'une redéfinition de l'apport scolaire . . .

« Finalement, un milieu aussi spécialisé que celui de l'enseignement aux analphabètes devrait solliciter et faciliter une remise en question systématique des buts et objectifs de l'institution, des programmes de formation, de l'enseignement, des ressources didactiques, de la clientèle, etc., dans un but de rendement et d'amélioration. Ceci pourrait faire l'objet d'une prochaine démarche en analyse institutionnelle . . . »[1].

(1) Extraits des chapitres 6, 7, 8, et de la conclusion

C – Quelques commentaires et conclusions

L'éthos du « successful »

L'enquête confirme l'hypothèse fondamentale de la présente étude et ajoute une mesure statistique aux observations qui ont été faites dans les autres monographies. La clientèle analphabète des centres d'alphabétisation se découpe grossièrement en deux catégories: les alphabètes potentiels — ceux qui ont des chances objectives d'être initiés à la langue, de poursuivre leur scolarisation, de s'intégrer à un ensemble minimum de réseaux collectifs et d'institutions primaires, ceux que j'ai appelés les apprentis ouvriers — et 'les autres' dont il sera question plus loin. Pour les premiers, l'analphabétisme n'est pas un destin, mais un handicap conscient et peut être provisoire. Ils sont « motivés » comme on dit couramment dans le milieu de l'alphabétisation. Ils participent à l'éthos des classes moyennes en ce sens que l'effort, la vertu du travail, l'exercice laborieux sont très valorisés. Ils croient et ils ont pu observer que la promotion individuelle et l'ascension sociale sont accessibles selon le mérite qui cautionne l'effort fourni. Le degré de scolarité sanctionne la valeur de l'individu, il est un indice universel du travail accumulé, il justifie une bonne position dans la hiérarchie sociale. L'école est l'institution privilégiée de consécration de la valeur individuelle. L'exercice scolaire y est le modèle et la propédeutique du travail. C'est le rite d'initiation par excellence puisqu'il doit initier au savoir-faire comme au savoir-être. Dans cet univers de représentations qui s'imposent de l'extérieur comme une norme de classe (celle des « travailleurs ») et qui, intériorisées, forment un « éthos » de classe, l'analphabétisme et la sous-scolarisation sont donc vécus comme une marque d'infériorité qui justifie le déclassement. Pour faire la preuve de sa valeur individuelle, pour prétendre au travail salarié et permanent il faut au moins savoir lire et écrire et présenter un minimum d'années de scolarité qui varie selon le statut convoité. Si l'analphabétisme est pour l'individu qui participe à ces valeurs culturelles un accident, une malchance ou un héritage d'une époque révolue, il faut rattraper le retard subi par un effort supplémentaire et à l'école des adultes. Cet individu sera « motivé », il sera prêt à faire les exercices de lecture et d'écriture en classe et à la maison, il fera le projet de poursuivre sa scolarisation avec l'espoir qu'ensuite il pourra changer de métier ou bien mériter une situation stable, débarquer du chômage sinon du bien-être, changer de quartier, acheter une maison, aller en vacances[1].

Les bons

Il y a de fortes chances que les 40% de l'enquête qui ont réussi leur apprentissage, qui continuent de pratiquer l'exercice de la langue et qui poursuivent leurs études après le passage au FPE

(1) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont attaché une grande importance à ce concept d'éthos dans leur sociologie de l'éducation et de la culture. Voir en particulier *Les héritiers*, Minuit, Paris, 1964 et *La reproduction*, Minuit, Paris, 1970

adhèrent au modèle culturel décrit. Qu'ils fassent cet apprentissage au Centre Ste-Élisabeth, à SEBAM ou dans les cours du soir d'une commission scolaire, cela ne change pas grand chose à leur destination. Dans chaque cas ils bénéficieront des avantages de chaque institution selon qu'ils ont besoin d'une subvention, d'un horaire souple, d'un stimulus de groupe, de cours de jour ou de soir, de l'aide d'un spécialiste en psychologie, en orthopédagogie, en psychomotricité, etc. Ceux-là, s'ils sont à Ste-Élisabeth, jugent sûrement que les heures consacrées à l'« académique » sont insuffisantes, que le climat du centre est trop libéral, que les professeurs ne sont pas assez sévères[1]. Il est regrettable que l'enquête n'ait pas poursuivi l'investigation du côté de cette clientèle « qui a réussi ». On sait qu'ils lisent au moins trois heures par semaine et qu'ils peuvent écrire de façon fonctionnelle. Ils sont alphabétisés et ils poursuivent d'une façon ou d'une autre le cursus scolaire qui est signe d'ascension sociale. Ils ont réussi les premières épreuves de passage. Ils ont bien obéi aux rites.

Les autres

Reste les 60%: ceux qui ne pratiquent plus les exercices de la langue, ceux qui ne sont plus à l'école, ceux qui ont oublié le peu qu'ils ont appris, ceux qui peuvent « lire tout au plus le nom des rues . . . et encore ». Les mêmes qui ont sûrement rembarqué sur le bien-être, qui ne se présentent pas (car non présentables) aux bureaux de la main-d'oeuvre, qui font du « bicycle » et qui prennent un coup, qui ne vont pas voter, qui n'ont jamais pris le boulevard Décarie . . . Ceux-là n'étaient pas « motivés ». S'ils travaillent, on ne leur a pas demandé s'ils savaient lire et écrire parce que pour ces « jobs »-là on ne demande pas le niveau de scolarité. Niveau zéro. Hors de la langue, de la structure, de la loi, du salaire minimum, de la démocratie, de l'espace signifiant de la ville et du temps compté, comptabilisé, assuré. En deçà du fonctionnel. Peu importe le 60% qui est tout à fait arbitraire. Ici, on est hors du chiffre ou de la mesure. Ce sont les parias du Québec, de la grande ville, la marge inférieure des quartiers prolétaires, les « bas-fonds » des romans de Zola ou la famille Bouchard de *On n'est pas des trous de cul*[2].

Des questions

L'enquête a montré que, pour les analphabètes sous-prolétaires, les chances objectives d'alphabétisation sont à peu près nulles. Ce qui fait poser les questions suivantes:

« Les adultes qui ne savent 'pas du tout' écrire en arrivant au centre peuvent-ils l'apprendre? Doit-on les laisser partir avant la

(1) Cf. chapitre VIII du rapport et la conclusion

(2) Marie Letellier, *On n'est pas des trous de cul*, Parti-Pris, Montréal, 1971. Cette monographie est très utile pour pénétrer dans l'univers réel et imaginaire d'une famille québécoise sous-prolétaire. Sur l'analphabétisme, l'auteur dit seulement: « Ti-Noir a un très faible degré d'instruction: il sait à peine lire et ne sait pas écrire — ce qui est beaucoup plus significatif qu'au Mexique. . . », p. 192

fin de leur année? Les approches pédagogiques sont-elles à reformuler? Les critères de sélection sont-ils à revoir? . . . Les limites de la présente étude ne peuvent indiquer pourquoi plusieurs participants n'arrivent pas à apprendre (au moins à lire), alors que cela nécessite un quotient intellectuel minimum plutôt faible. S'agit-il de problèmes structurels, motivationnels ou d'apprentissage? Sûrement les trois, selon le cas . . .»

Des explications

Il fallait aller chercher auprès de l'équipe du Centre Ste-Élisabeth une interprétation des résultats de l'enquête, des tentatives de réponse aux questions posées aussi des solutions pratiques à un tel bilan qu'on pourrait trouver désastreux. Selon mes interlocuteurs, la principale faiblesse des résultats de l'alphabétisation était due à l'hétérogénéité de la clientèle et celle-ci à une politique de non-sélectivité du centre. Pouvait entrer à Ste-Élisabeth n'importe qui: des gens qui présentaient des blocages émotifs, soit des « cas psychiatriques » qui avaient des possibilités d'apprentissage très limitées en partant; des « cas physiologiques » (paraplégie, sclérose en plaque, polio, paralysie partielle, épilepsie, surdité . . .); des « pseudo-déficients » qui étaient passés par des « institutions spéciales » pour « socio-affectifs »; des cas de quotient intellectuel très faible, etc. Quant aux autres, les normaux, ils n'apprenaient rien parce qu'ils n'étaient « pas motivés »: les jeunes qui s'opposent à la langue, à l'institution, qui préfèrent faire du « bicycle » et qui « manipulent l'institution », qui sont passés par une école d'initiation au travail et qui peuvent présenter une 9e année tout en étant quasiment analphabètes; les vieux qui n'ont pas un potentiel physique et physiologique suffisant pour suivre l'apprentissage. Voilà ce qu'était la clientèle du centre: des « faux espoirs » qui groupaient aussi bien des « malades », des « déficients », des jeunes et des vieux. Chez les « normaux », soit ceux qui sont dans la trentaine ou dans la quarantaine, il faut encore distinguer « ceux qui manipulent l'institution » et « ceux qui s'en servent objectivement ». Finalement, il faut ajouter que ceux qui ont appris l'élémentaire de la langue n'en ont même pas besoin une fois qu'ils travaillent en usine. Ils oublient donc, mais au moins sont-ils capables de déchiffrer les papiers qu'ils reçoivent, ils savent lire les noms des rues, ils peuvent prendre le métro, ils peuvent débarquer du bien-être ou être capables de faire eux-mêmes les démarches pour s'y inscrire. « Ils n'ont jamais fait partie de rien dans la société, jusqu'où ils peuvent suivre? »[1].

Des solutions

Le rapport concluait par les solutions suivantes: sélectionner les entrées, clarifier les objectifs de l'institution et améliorer l'enseignement par le perfectionnement des professeurs et des techniques d'apprentissage. Telles ont été les suites de cette relance faite en 1976: la sélection des candidats, la modification

(1) Entrevue avec des membres de l'équipe du Centre Ste-Élisabeth

partielle du programme, l'introduction d'une spécialité d'apprentissage préalable à celui de la lecture et de l'écriture: la psychomotricité. Selon mes interlocuteurs, les effets de la sélection et de l'introduction de cours de psychomotricité auraient été très positifs. On a « limité les risques d'échecs » au départ par la sélection et on a observé un « net déblocage » par le travail au niveau du rythme du corps qui facilite l'apprentissage du rythme de la langue. Finalement, l'équipe de Ste-Élisabeth croit que le sondage rend compte du passé du centre et non plus de son présent.

Quelle pathologie?

Il faut s'interroger sur ces explications et ces solutions maison. D'abord, quel était effectivement le nombre de ces cas pathologiques qui auraient exigé un enseignement spécial et adapté à chaque type de cas? Selon les membres de l'équipe, il y en avait de 10 à 20%. Le pourcentage est faible et ne saurait expliquer la faillite de l'alphabétisation comme phénomène collectif. Même s'il était plus élevé, il y aurait de fortes chances qu'une grande partie de ces cas pathologiques soient issus de cette classe marginalisée des parias dont l'analphabétisme est un trait de culture au négatif, hérité et transmissible. En effet, c'est parmi cette classe qu'on trouve les plus hautes fréquences de déficiences psychophysiologiques. Si elles apparaissent également dans les classes supérieures et si certains symptômes sont caractéristiques de la bourgeoisie, on peut supposer que les individus qui en sont affligés ne seront pas dirigés vers le Centre Ste-Élizabeth par l'intermédiaire des centres de la main-d'oeuvre. Il est donc probable que l'ensemble de cette population soit de même origine sociale, qu'elle présente ou non des caractères manifestes de pathologie. Il est peu convainquant que la « maladie » soit explicative de l'échec de l'apprentissage de la langue. La cause est ailleurs.

Les vieux?

Qu'en est-il des vieux ou des plus âgés? Ou bien ils font eux aussi partie du sous-prolétariat, ils ont vécu leur vie en marge de la plupart des institutions et des réseaux urbains programmés et leur âge ne les distingue pas de leurs pairs. S'ils se retrouvent à l'école à la fin de leur vie active, c'est peut-être parce que le milieu y est plus paisible! Ils doivent être rares. Ou bien ce sont des ouvriers disqualifiés que la main-d'oeuvre a envoyés au Centre Ste-Élizabeth faute de mieux et qui se font peu d'illusion sur l'utilité réelle d'apprentissage de la langue. Ce n'est pas parce qu'ils sont vieux que l'apprentissage est désespéré, c'est parce que la perspective de réintégrer la population active est à peu près nulle. Toute leur vie, ils ont fait l'expérience qu'ils pouvaient travailler sans scolarité, toute leur vie, ils ont accepté leur analphabétisme et ils ont développé des mécanismes d'adaptation. Leur motivation d'apprendre la langue est faible. Ils se soumettent aux exercices comme à une règle de jeu. Cette population des aïeux doit aussi être en petit nombre au centre.

Les jeunes?

Les jeunes? Mes interlocuteurs souhaitaient une institution spéciale pour eux. Contrairement à la population assez docile du centre, les jeunes y sont assez opposés. Leur fréquentation est irrégulière, leur adhésion aux valeurs et aux activités pédagogiques est négative. Ils ne sont pas seulement non motivés, ils sont opposés! Comme le programme comprend beaucoup d'activités de groupe et comme beaucoup d'interventions pédagogiques sont de type psychosocial, on comprend le poids de leur présence-absence dans la « vie de groupe ». Ils peuvent être analphabètes parce qu'ils sont passés par ces classes ou institutions spéciales qui recrutent tous les élèves « spéciaux », soit ceux qui ont été éliminés du cursus normal de l'école publique. Il est fort probable que ces élèves « difficiles » et marginalisés reproduisent la marginalité de leurs parents. Parmi ces jeunes analphabètes qui ont assumé leur analphabétisme comme réponse à l'agressivité de la langue et de l'ensemble des institutions qui la protège, combien ont des parents analphabètes? On serait surpris de la fréquence des réponses positives. Bref, éliminer les jeunes revient aussi à exclure les plus agressifs des sous-prolétaires.

La sélection?

La sélection n'a d'autre raison immédiate que de garantir un certain succès au centre. Une fois éliminée telle ou telle catégorie de clientèle parce que ce sont des catégories désespérées, il reste une plus grande proportion de candidats à la promotion sociale: les bons élèves. Le moral d'une école s'élève avec le rendement et le taux de succès. La fameuse « motivation » des professeurs en dépend. Mais ce n'est pas suffisant. La politique de sélection renvoie à la clarification des objectifs du centre. Le Centre Ste-Élizabeth, intégré au programme de formation préparatoire à l'emploi, a cet objectif clair d'« aider les individus à réintégrer le marché du travail ». Quand les chances objectives d'un individu — ou d'une classe entière d'individus — d'apprendre la langue, de la pratiquer et de s'intégrer au marché du travail sont quasiment nulles pour causes intrinsèques et extrinsèques, par le jeu du déterminisme culturel et de l'exclusion sociale, « a-t-on encore le droit de faire accroire » qu'après 52 semaines les résultats seront conformes aux attentes magiques des participants et aux objectifs officiels de l'institution? Par souci de rationalité, de rendement et par éthique professionnelle des membres de l'équipe, la politique de sélection des candidats répond à la clarification des objectifs de l'institution. À la limite, le Centre Ste-Élizabeth devrait exclure de sa clientèle les sous-prolétaires analphabètes, les jeunes comme les vieux, les immigrants comme les indigènes, les cas pathologiques comme les cas normaux qui sont tous marginalisés, à demeure dans l'analphabétisme systémique[1]. Mais l'institution

(1) « Le centre devra élaborer une politique de sélection et tenir compte des facteurs, tels que l'âge, la nationalité et la motivation réelle des gens qui s'inscrivent au cours. La clarification des objectifs . . . entraîne des précisions de cet ordre », *Reliance* . . ., op. cit., p. 53

jouerait alors le même rôle que l'école à l'égard des cas « spéciaux » ou « difficiles », le rôle d'exclusion ou de consécration de l'exclusion de tous ceux qui l'ont vécue comme un destin. C'est peut-être là une autre « raison », médiate cette fois, de l'institution.

Le rythme

L'introduction de séances de psychomotricité est une innovation fort intéressante. Le développement de l'équilibre du rythme respiratoire et moteur a été longtemps pratiqué sous des formes diverses comme exercice d'éveil de la conscience et de stimulation de la pensée[1]. On conçoit qu'il puisse être une pratique curative particulièrement adaptée à une population analphabète et sous-prolétaire chez qui tout rythme a les plus fortes chances d'être non cultivé et fortement déséquilibré. La parole émotive, sa répression dans le mutisme en sont un exemple. Le silence du paria n'est pas le silence maîtrisé de l'anachorète. L'apprentissage de la langue est pour lui l'apprentissage d'un rythme culturel qui doit être coordonné à son propre rythme individuel dans le temps et dans l'espace. Ces exercices de psychomotricité sont donc de loin plus appropriés que toute thérapie psychologique ou psychosociale qui se fonde le plus souvent sur des fonctions répressives inconscientes et sur des a priori idéologiques de classes.

Le perfectionnement technique

Quant au perfectionnement des professeurs, celui-ci ne saurait être purement technique. C'est une croyance et une pratique majeure des cultures scientifiques et hautement technologiques que de définir les problèmes humains et sociaux en termes mécaniques (ex.: le quotient intellectuel) et d'y répondre naïvement de façon technologique à l'aide de théories, d'outils et de solutions standardisées. Au problème de l'analphabétisme on cherche automatiquement à répondre par un ensemble de techniques spécialisées d'alphabétisation: des « spécialistes », des « programmes de formation », des « ressources didactiques », des « techniques d'apprentissage », des critères objectifs de sélection, etc. Le modèle prestigieux est celui de l'hôpital où la division du savoir, de l'espace, du pouvoir en spécialités autonomes a pour corollaire la division du patient selon la mode de la taxinomie médicale, selon les normes de l'organisation matérielle et du travail, selon les hiérarchies de prestige des corps de spécialistes, etc. L'homme total et l'individu concret échappent au regard médical comme l'analphabète des classes impopulaires et l'individu Bouchard de la rue Champlain[2] échappent au psychologue béhavioriste ou à l'andragogue diplômé. On pourrait s'étendre longuement sur cette critique fondamentale de l'intellectualisation du savoir et des pratiques savantes avec toute la magie qu'elles cachent et avec toutes leurs fonctions occultes. Le propos déborde

(1) Goethe, par exemple, avait trouvé qu'il cogitait mieux en marchant. Il dictait ses textes à son secrétaire tandis qu'il arpentait son cabinet.

(2) *On n'est pas des trous de cul*, op. cit.

largement le champ de l'alphabétisation, mais il s'applique ici concrètement.

L'enracinement

Les études critiques les plus pénétrantes des diverses expériences d'alphabétisation hors du Québec insistent généralement sur la nécessité d'enraciner l'alphabétisation pour qu'elle ne soit pas une acculturation[1]. Enraciner le langage, enraciner l'univers des représentations de la langue, enraciner le cadre institutionnel, enraciner les maîtres. On peut comprendre ainsi les paroles de Mao Ze Dong: « Seul celui qui devient l'élève du peuple peut en devenir le maître ». John Cairns, qui a supervisé et étudié divers programmes d'alphabétisation de l'UNESCO, fait les remarques suivantes:

« Les projets ont employé des instructeurs issus de milieux professionnels différents. Ces derniers comprenaient des professeurs des niveaux primaire et secondaire, des spécialistes de la vulgarisation agricole, des contremaîtres du milieu industriel . . . Les résultats les plus efficaces ont été obtenus non pas par les professionnels, mais par les instructeurs qui venaient du même groupe social et du même milieu que les élèves . . . En ce qui a trait à la majorité des programmes d'éducation de base des adultes, cela confirme le point de vue selon lequel la possibilité de communiquer et le milieu commun entre l'instructeur et l'élève sont plus importants que la compétence professionnelle de l'instructeur . . .

« Ce qui est encore plus important pour l'éducateur, c'est de comprendre que l'analphabétisme des groupes défavorisés ne se prête pas à des solutions purement techniques. Ces leçons sont aussi réelles au Canada qu'elles ne l'étaient dans le Tiers-Monde »[2].

La langue étrangère

En supposant que l'introduction de nouvelles techniques et que le perfectionnement des professeurs puissent être partiellement efficaces, et on a vu qu'ils peuvent l'être dans le cas de la psychomotricité, l'alphabétisation aura néanmoins toutes les chances de n'être qu'un apprentissage momentané, une expérience artificielle pour les parias de la langue qui oublieront les rudiments de celle-ci une fois qu'ils auront quitté le centre. Ce que l'enquête a montré, ce n'est pas tant l'échec de l'apprentissage de la langue au centre que son échec en termes de transformations à plus long terme, en termes de « développement individuel et collectif ». Dans les milieux impopulaires, l'écrit est une langue étrangère et l'écriture une pratique étrange. On ne vit pas dans la

(1) Pour le Québec, voir, par exemple, de Serge Wagner, *Réflexions sur la situation et les besoins de l'éducation de base à Montréal*, Comité d'éducation de base de la Pointe-St-Charles, avril 1970: « . . . C'est ainsi que nous sommes progressivement devenus conscients du problème d'acculturation . . . », p. 4

(2) John Cairns, « Les implications de programme expérimental d'alphabétisation mondiale », *Formation*, Vol. 2, automne 1975, p. 8

langue ni de la langue. Le signe écrit, l'exercice de communication dans lequel il s'inscrit et le code culturel auquel il réfère sont symboles de la différence et celle-ci est répressive. Répression inconsciente ou répression déjà objectivée par ces « jeunes qui font du bicycle » et refusent les règles du jeu de la langue comme celles du centre, règles qui sont d'ailleurs homologues. L'éthos des individus de ces classes impopulaires n'est pas le même que celui des classes moyennes qui est aussi partagé par les analphabètes des classes populaires. Pour les premiers, l'exercice laborieux et consciencieux, le travail comme valeur morale et comme rite d'ascension sociale ne sont pas valorisés pour leur valeur d'échange ni leur valeur d'usage. Ils peuvent être survalorisés, mais à distance et comme objets extérieurs. Ils ne seront pas intégrés au point de transformer la pratique quotidienne. Ils peuvent aussi être refusés explicitement, comme c'est le cas pour les « jeunes à bicycle ». Ils peuvent être refusés plus implicitement, comme pour ces gens de Huntingdon qui s'amusaient des « mots d'une piastre » qu'ils ne prononceront jamais une fois retournés dans leurs quartiers[1]. Les éducateurs du Centre Ste-Élizabeth étaient conscients du problème: « les gens vont bien apprendre à lire, disaient-ils, mais ils ne comprennent rien à ce qu'ils lisent ». On peut ajouter qu'ils feront l'exercice de lecture au centre parce que celui-ci fait partie du rituel, mais qu'il y a de fortes chances qu'ils ne le feront plus chez eux parce que ce rituel est trop étranger aux cérémonies de leur quotidienneté.

Sélection et réclusion

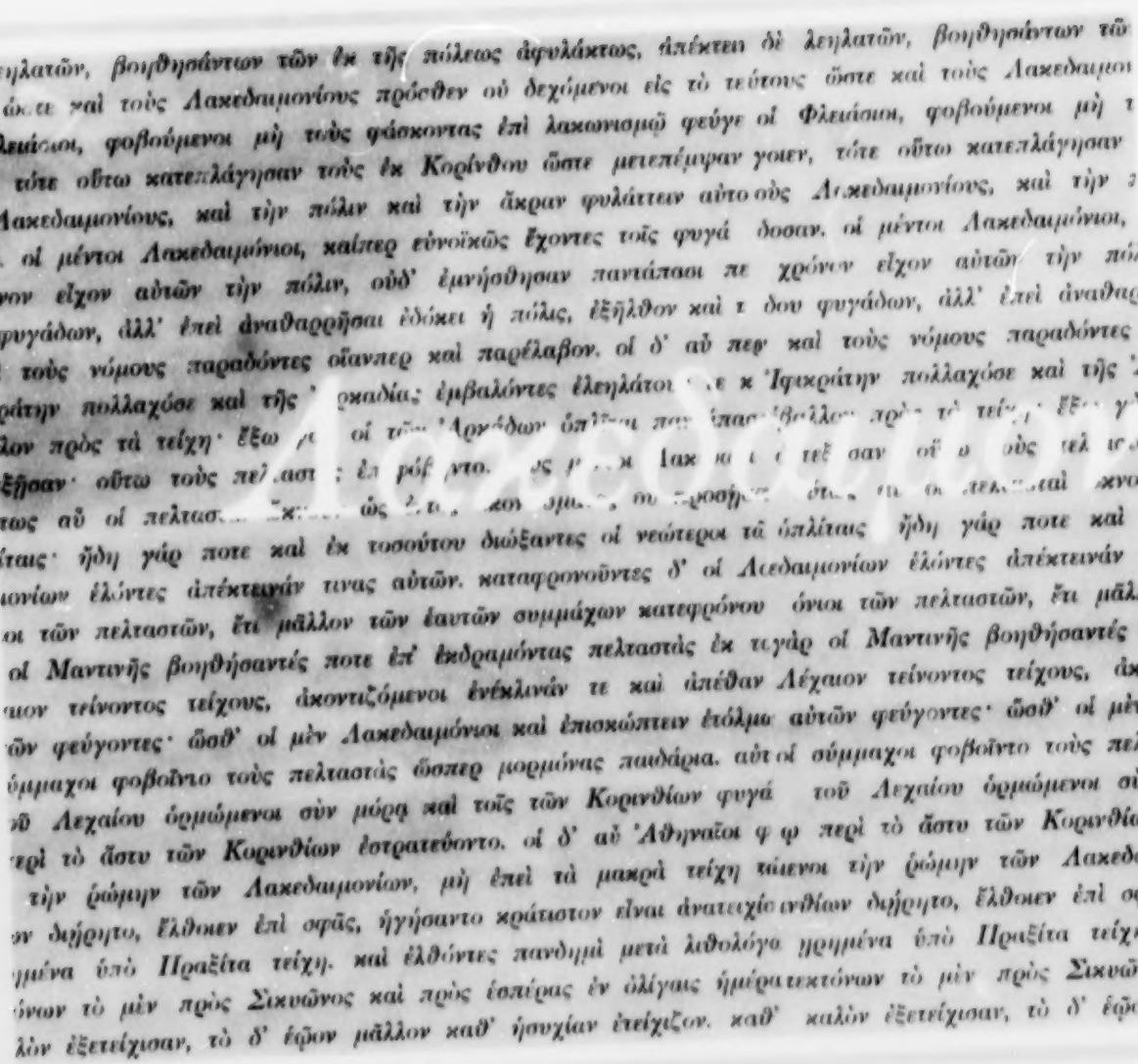
À SEBAM, on insistait sur la grande importance du groupe naturel dans l'expérience de l'alphabétisation, sur l'adaptation de l'école aux individus qui contribuent à la définir et qui ont fait le choix de l'utiliser, sur la vertu pédagogique de l'enseignant qui est irréductible à une sacoche de recettes techniques et qu'on peut appeler empathie, sur cet enracinement de la langue que suppose la communication empathique. Il y a une incompatibilité entre toutes ces conditions et une clientèle fort hétérogène dirigée vers un centre d'éducation de base par les centres de la main-d'oeuvre, à plein temps et subventionnée comme on est sur le chômage ou sur le bien-être, non individuellement ni librement volontaire à l'alphabétisation, extraite artificiellement du milieu quotidien, pour un temps X déterminé par décision administrative, politique ou autre et non pour répondre réellement aux besoins individuels. Il y a aussi une incompatibilité entre l'objectif d'alphabétisation et celui d'intégration au marché du travail, au moins pour la clientèle des analphabètes impopulaires. Les deux objectifs peuvent être conciliés et le sont réellement pour « l'élite » du Centre Ste-Élizabeth. C'est là le succès du centre et c'est pour maximiser son rendement que la politique de sélection s'imposait. Mais pour les parias, il serait naïf de croire que l'institution et l'alphabétisa-

(1) Voir de nombreux exemples de cet éthos de classe et des pratiques quotidiennes qu'il réfléchit ou commande dans *On n'est pas des trous de cul*, op. cit.

tion qu'on y pratique parmi un « programme global » aient une fonction culturelle positive. C'est l'échec qui justifiait, en partie, la sélection. Quant au résidu qui n'a quitté le centre qu'en sachant « à peine lire le nom des rues » et qui, selon la logique de l'institution, ne passera plus à l'avenir l'épreuve préliminaire d'évaluation, on le retrouve confirmé dans sa réclusion au-delà des portes de la ville et de la langue. L'alphabétisation n'est pas pour tous les analphabètes. Plus précisément, cette alphabétisation-là n'est pas pour les sous-prolétaires, l'expérience du centre Ste-Élizabeth et son utile *Relance* l'ont bien démontré.

3e Partie

Quelle alphabétisation?



λειλατῶν, βοηθησάντων τῶν ἐκ τῆς πόλεως ἀφυλάκτως, ἀπέκτειν δὲ λειλατῶν, βοηθησάντων τῶ
ὥστε καὶ τοὺς Λακεδαιμονίους πρόσθεν οὐ δεχόμενοι εἰς τὸ τεῖχος ὥστε καὶ τοὺς Λακεδαιμον
Φλειάσιοι, φοβούμενοι μὴ τοὺς φάσκοντας ἐπὶ λακωνισμῷ φεύγε οἱ Φλειάσιοι, φοβούμενοι μὴ τ
, τότε οὕτω κατεπλάγησαν τοὺς ἐκ Κορίνθου ὥστε μετεπέμψαν γοιεν, τότε οὕτω κατεπλάγησαν
Λακεδαιμονίους, καὶ τὴν πόλιν καὶ τὴν ἄκραν φυλάττειν αὐτοὺς Λακεδαιμονίους, καὶ τὴν
ν. οἱ μέντοι Λακεδαιμόνιοι, καίπερ εὐνοϊκῶς ἔχοντες τοῖς φυγά δοσαν. οἱ μέντοι Λακεδαιμόνιοι,
ὄνον εἶχον αὐτῶν τὴν πόλιν, οὐδ' ἐμνήσθησαν παντάπασι πε χρόνον εἶχον αὐτῶν τὴν πό
φυγάδων, ἀλλ' ἐπεὶ ἀναθαρρῆσαι ἐδόκει ἡ πόλις, ἐξῆλθον καὶ τ δου φυγάδων, ἀλλ' ἐπεὶ ἀναθαρ
ἰ τοὺς νόμους παραδόντες οἵανπερ καὶ παρέλαβον. οἱ δ' αὖ περ καὶ τοὺς νόμους παραδόντες
ράτην πολλαχόσε καὶ τῆς ' ρκαδίας ἐμβαλόντες ἐλεηλάτουν ε κ Ἰφικράτην πολλαχόσε καὶ τῆς '
λον πρὸς τὰ τείχη· ἔξω μ οἱ τῶν Ἀργείων ὁπλῖται παρεβάλλοντο πρὸ τὸ τεῖχος· ἔξω γ
ἔξησαν· οὕτω τοὺς πελ ασι ; ἐπ ρόϊ ντο. ς μ κ ἰαχ ια ι τε σαν οἵ ο ους τελ ι
τως αὖ οἱ πελτασ ἔχ ὡς ἐπ , ον σμ , συ ροσήλ ὅτ , τι οι πελ καὶ κνοι
ίτας· ἤδη γάρ ποτε καὶ ἐκ τοσούτου διώξαντες οἱ νεώτεροι τῶ ὁπλίτας ἤδη γάρ ποτε καὶ
ωνίων ἑλόντες ἀπέκτειναν τινας αὐτῶν. καταφρονοῦντες δ' οἱ Λεδαιμονίων ἑλόντες ἀπέκτειναν τ
οι τῶν πελταστῶν, ἔτι μᾶλλον τῶν ἑαυτῶν συμμάχων κατεφρόνου ὄνοι τῶν πελταστῶν, ἔτι μᾶλλ
οἱ Μαντινῆς βοηθήσαντές ποτε ἐπ' ἐκδραμόντας πελταστὰς ἐκ τυγὰρ οἱ Μαντινῆς βοηθήσαντές π
ιων τείνοντος τείχους, ἀκοντιζόμενοι ἐνέκλινάν τε καὶ ἀπέθαν Λέχαιον τείνοντος τείχους, ἀκο
ῶν φεύγοντες· ὥσθ' οἱ μὲν Λακεδαιμόνιοι καὶ ἐπισκώπτειν ἐτόλμω αὐτῶν φεύγοντες· ὥσθ' οἱ μὲν
ὑμμαχοι φοβοῖντο τοὺς πελταστὰς ὥσπερ μορμόνας παιδάρια. αὐτοὶ σύμμαχοι φοβοῖντο τοὺς πελτ
οῦ Λεχαίου ὁρμώμενοι σὺν μόρᾳ καὶ τοῖς τῶν Κορινθίων φυγά τοῦ Λεχαίου ὁρμώμενοι σὺν
περὶ τὸ ἄστυ τῶν Κορινθίων ἐστρατεύοντο. οἱ δ' αὖ Ἀθηναῖοι φ ψ περὶ τὸ ἄστυ τῶν Κορινθίων
τὴν ῥώμην τῶν Λακεδαιμονίων, μὴ ἐπεὶ τὰ μακρὰ τείχη τάιενοι τὴν ῥώμην τῶν Λακεδαι
ον διήρητο, ἔλθοιεν ἐπὶ σφᾶς, ἡγήσαντο κράτιστον εἶναι ἀνατειχίσανθίων διήρητο, ἔλθοιεν ἐπὶ σφᾶ
μένα ὑπὸ Ἡραξίτα τείχη. καὶ ἐλθόντες πανδημὶ μετὰ λιθολόγω μενα ὑπὸ Ἡραξίτα τείχη.
όνων τὸ μὲν πρὸς Σικυῶνος καὶ πρὸς ἑσπέρας ἐν ὀλίγαις ἡμέραι τεκτόνων τὸ μὲν πρὸς Σικυῶνο
λὸν ἐξετείχισαν, τὸ δ' ἑῷον μᾶλλον καθ' ἡσυχίαν ἐτείχιζον. καθ' καλὸν ἐξετείχισαν, τὸ δ' ἑῷον

« On parle dans sa propre langue,
on écrit en langue étrangère ».

Jean-Paul Sartre

Les Mots

I – Nouvelles considérations sur l'analphabétisme

Le retour critique

La différenciation des analphabètes, qui était le point de départ de tout ce travail, a pu être utile au déchiffrage des expériences d'alphabétisation, à leur lecture et à leur critique. L'extension de la définition de l'analphabétisme à un ensemble de langages sociaux et aux rapports de classes a aussi été plus féconde que sa réduction à l'exercice de la lecture et de l'écriture. C'est ce qui a permis de comprendre l'analphabétisme comme un fait social global, non simplement comme une constellation de faits individuels qui n'auraient de lieu commun que le retard ou la déficience linguistique. S'il est communément compris en référence à un seul code, ce code normatif élémentaire d'une société globale auquel initie l'école et qui a pour fonction de réaliser l'unanimité des consciences et des comportements dans une culture explicite qui tend à être systématique, le but d'une réflexion sur l'analphabétisme n'est pas néanmoins de confirmer l'unanimisme de sa définition sociale ni sa règle de méthode d'adhérer aux catégories et représentations de la langue d'usage commun (idéologie dominante) comme du commun usage d'une langue. La définition de l'analphabétisme donnée au début: « attribut des individus qui n'ont pas été instruits au code normatif de leur société et qui, de ce fait, se trouvent marginalisés socialement et culturellement », doit maintenant être interrogée dans une perspective plus anthropologique. On ne saurait tout simplement appeler analphabètes les individus que la société qualifie d'analphabètes ni, accepter, comme code de lecture critique, ce code normatif imposé par le sens commun, la majorité ou les classes dominantes définitrices d'une culture explicite (la langue), mais aussi de l'ensemble des rapports implicites à cette langue. Il faut donc revenir au point de départ, interroger de nouveau les représentations et la réalité de l'analphabétisme à la lumière des analyses qui ont été faites, mais aussi dans la pénombre de toutes celles qui devraient l'être.

L'observateur définisseur

Qu'en est-il de la distinction entre classes impopulaires et classes populaires, aspirants-ouvriers et parias, travailleurs et sous-prolétaires, alphabètes, semi-analphabètes et analphabètes? Les praticiens de l'alphabétisation ont souvent proposé d'autres catégories dualistes: motivés et non-motivés, analphabètes fonctionnels et analphabètes purs, sous-scolarisés et analphabètes, les vrais et les faux, etc. Les différences sont surtout de points de vue. Telle perception plus psychologique de la réalité humaine retiendra plutôt l'aspect motivation. Mais on a vu que la motivation individuelle à l'apprentissage est faite de culture, qu'elle peut être un héritage et qu'elle renvoie à des pratiques de classes qu'on peut aussi identifier par rapport à un éthos collectif et à un univers d'aspirations. Telle distinction entre les fonctionnels et les purs est

faite par un jugement pragmatique scolaire: entre les bons et les mauvais élèves ou entre les petits et les grands, il y a les moyens qui en savent un peu, mais pas assez selon les critères de l'école et selon les règles de la langue. Dans une vision plus globale, les « purs » renvoient à l'analphabétisme systémique de cette classe exclue de l'école et de la plupart des langages collectifs tandis que les « fonctionnels » renvoient à la quotidienneté des classes populaires urbaines et rurales qui vivent dans un minimum d'écriture contrairement aux classes moyennes qui forment le corps des fonctionnaires de la langue. La distinction entre sous-scolarisés et analphabètes réfère explicitement aux images de l'école et implicitement à la hiérarchie sociale que l'école organise, préfigure et reproduit. Les divisions de l'instituteur, du psychologue et du sociologue sont donc conformes une fois enlevées les lunettes de chacun. C'est finalement le même observateur qui a adopté trois points de vue sensiblement différents, mais toujours comme observateur et avec ce droit de regard sur l'objet qu'autorisent son statut et sa même position dans la langue. C'est l'alphabète qui définit l'analphabète pour l'intégrer ou le rejeter.

Le monisme

La division des analphabètes en deux types est fort réductrice. Elle procède d'une pensée dualiste qui n'est le plus souvent qu'un travestissement d'une pensée moniste. En effet, dans ces couples de différences ou de contraires, chacun des termes n'est pas égal. La distinction entre populaire et impopulaire indique ironiquement cette inégalité. La pensée moniste ne retient qu'un seul terme comme lieu de référence, ici la langue au singulier, la langue de l'école, du bureau et de la loi, servant aussi de paradigme ou de type idéal aux autres langages sociaux. Le platonisme est vivace dans cette conception du monde: toutes les choses y sont ordonnées et hiérarchisées selon leur degré de ressemblance à l'idée mère numineuse. L'école sépare les bons et les mauvais après avoir séparé le vrai du faux, séparation s'imposant d'elle-même par habitude ou par décret savant qui ne sont que deux habillements d'une même langue. Le dualisme de parade n'a pour fonction que de ramener l'autre au même et à l'unique, non pas de développer la différence, mais de consacrer l'unique et de tout ramener à son ordre. Diviser ainsi le monde entre alphabètes et analphabètes et ceux-ci entre « purs » (en fait les purs impurs) et « fonctionnels » et ces derniers en strates progressives de sous-scolarisés, c'est obéir à l'impératif catégorique d'un monisme répressif que la bonne conscience laïque a vite fait de n'attribuer qu'à l'histoire de l'Église romaine ou que l'idéologie libérale a aussi vite fait de n'attribuer qu'aux dictatures de l'Est et du Sud. « Illiteracy, selon un spécialiste ou un vulgarisateur, may well be described as a form of blindness. Like a cataract operation restoring the sight of a blind person, so teaching an illiterate person to read and write opens the eyes of the mind to a whole

new world »[1]. Si fidèle à l'allégorie de la caverne de Platon, mais sans ce mystère où baignait encore la philosophie! Un seul remède à cette maladie de *nature* qui cache toutes les ruses de la *culture* unitaire et totalitaire: ouvrir les yeux à ce « whole new world » que dit la langue du monde et qui veut passer pour le monde. Le signifié est détrôné par le signifiant. La réduction de l'analphabétisme à un fait pathologique de nature justifie l'intervention scientifique de la même façon que le diagnostic médical appelle le traitement médical: dans le système de la magie, le mythe se poursuit en une technologie rituelle et toute la cérémonie a pour but de refaire l'unicité du monde[2]. Et ce petit fait qui revient comme un cliché prévisible quand je parle de cette étude sur l'analphabétisme au Québec: « Il y en a encore des analphabètes au Québec? »! Comme si l'existence de l'autre comme antithèse était surprenante dans ce « whole new world » où tout est fait, sinon pour éliminer toute dysfonction, au moins pour que tous croient à l'inexistence de la différence. La langue, avant la technologie, cherche à faire l'unité du monde en opérant sa fermeture. L'unification culturelle se sert de l'analogie naturelle (la santé) comme jadis on invoquait le principe du Bien, ou du Juste, révélateur dans l'expérience individuelle du Vrai et du Beau. Le différent, le multiple n'ont pas de valeur en soi: il faut le principe régulateur qui ordonne la nécessité de refaire le même. On applique toujours, aujourd'hui, à l'égard des analphabètes ce précepte d'éducation donné par Emerson:

« Donnez au jeune des vues exactes. Montrez-lui la différence entre le semblable et le même. Qu'il appelle les choses de leur nom juste. Ne souffrez aucune erreur. Alors, il vous donnera satisfaction toute sa vie »[3].

La dialectique

Voilà l'enjeu de cette fausse problématique (car le problème se trouve résolu dans ses termes mêmes) de l'analphabétisme qui provoque immédiatement la réponse évidente de l'instruction à la langue et la demande d'une politique systématique d'alphabétisation (l'école obligatoire ou universelle). Il en est autrement quand la pensée, les sens, le sentiment et le geste s'ouvrent au jeu de la dialectique, logique, biologique et anthropologique. Quand la

(1) *Literacy*, World Literacy of Canada, Vol. 12, Newsletter, no 1, p. 5. Paolo Freire a décrit ainsi cette même attitude: « en acceptant que l'analphabète soit une personne qui existe en marge de la société, nous sommes amenés à le considérer comme une sorte d'"homme malade" pour lequel l'alphabétisation serait un médicament 'qui le guérirait' pour lui permettre de retourner à la structure 'saine' de laquelle il a été séparé. Les éducateurs seraient des conseillers bénévoles parcourant les faubourgs de la ville, à la recherche d'analphabètes stupides qui auraient échappé à la bonne vie, pour leur faire retrouver le bonheur en leur faisant cadeau de la parole », *Conscientisation*, Document de travail de l'INODEP, 1971, p. 60

(2) Sur la langue du monde et son histoire occidentale, voir ici, entre autres, de Michel Foucault, *Naissance de la clinique*, P.U.F., Paris, 1976.

(3) R.W. Emerson, « L'éducation », *Essais politiques et sociaux*, A. Colin, Paris, 1912, p. 164

nature et la culture ne s'excluent pas comme des faux contraires et quand surtout la culture ne réduit pas la nature à l'ordre de sa langue, quand le nominalisme ne séduit pas la nature par le « nom juste » ou par le savant diagnostic. Le dualisme qui ne serait pas un monisme caché n'est qu'une opération heuristique de l'esprit, provisoire, arbitraire, symbolique, dont le jeu consiste à susciter le dialogue entre les termes pour faire apparaître le troisième, non comme le lieu du même, mais comme la production du différent, du neuf. Mais ce troisième terme n'est pas plus vrai ni plus faux que les deux premiers, il est seulement merveilleusement nouveau. Paradoxalement, une fois apparu et comme concept et comme chose, il est de nouveau ballotté entre liberté et nécessité, genèse d'un troisième en puissance. Voilà un mystère pour la pensée et pour la chose vivante qu'on peut appeler métamorphose et qu'un Goethe a consacré toute sa vie à observer. On peut bénéfiquement substituer l'allégorie de Hegel du maître et de l'esclave à celle de la caverne de Platon. Paolo Freire l'a fait pour ce sujet qui nous concerne, l'alphabétisation. Analphabètes et alphabètes sont ainsi renvoyés au jeu de l'inclusion et de l'exclusion, de la langue et de la parole (cette refoulée), de la langue dominante et des langages parallèles, des classes sociales et de l'individu. Qu'est-ce qu'un « analphabète pur » en dehors de sa définition par un alphabète purificateur? Ces parias de la langue sont-ils aussi irrémédiablement parias de la communication? Le « sous-prolétaire » est-il celui qui ne travaille pas, celui qui ne se présente pas et ne se représente pas, celui qui prend sans donner ou donne sans recevoir, celui qui vit à demeure dans le silence biologique comme dans une malédiction naturelle, rejeté de la culture comme de toute culture? Par ailleurs, l'homme blanc initié à la langue et participant à la culture, cet homme moyen qui sert de modèle et de référence à tous les autres, celui qui comprend le code, qui le transmet, qui est prêt à recevoir le message selon les justes règles de l'échange, celui qui se présente d'office et se représente selon les lettres cristallisées de sa rue, de sa classe, de sa nation et de sa machine à écrire, celui-là est-il le musicien de la nuit ou bien la nuit de la musique? Les Français ont donné de leur langue quotidienne cette image mythico-réaliste: « Métro — Boulot — Dodo ». Fermer le cercle, immobiliser le point, voilà la logique rigoureuse de la langue[1].

Un vieux mythe

C'est donc l'existence même de chacun des termes — alphabète et analphabète — qui est renvoyée à la question. C'est aussi le pouvoir de la langue dominante d'imprimer la pensée, d'opprimer le souffle et de déterminer le geste du corps. C'est aussi

(1) Cf. Julia Kristeva: « Jamais, je crois, la clôture du fait social n'est apparue avec autant de force qu'aujourd'hui. Nous devons ce constat au fascisme, au stalinisme et aux rescapés du Goulag. Mais aussi aux nouveaux langages qui essaient d'éviter le défaitisme morose et de prendre une attitude affirmative, une nouvelle subjectivité, une nouvelle logique de pensée et de vie », entrevue au *Nouvel Observateur*, 20 juin 1977

l'illusion que le langage doive être dans une société pratique d'une seule langue, ce vieux mythe sémitique qui consiste à naturaliser la culture selon la loi de consanguinité ou à lire la nature selon les tables de la Loi. C'est, en termes plus modernes, l'esprit de système hégémonique créateur d'un métalangage, vision futuriste de la langue universelle des communications, ordonnatrice et régulatrice de toutes les praxis singulières qui ne seraient plus que des modes technologiques du Même. Si vieille ambition! Le « whole new world » s'est construit comme une vaste campagne d'alphabétisation: il fallait évangéliser les sauvages. La conquête n'a pas été faite à la pointe du fusil, mais par la langue des soldats de la Bible: conquête du sauvage à l'extérieur (l'impérialisme) et conquête du sauvage à l'intérieur (le nationalisme):

« Les premières campagnes contre l'analphabétisme furent surtout des entreprises à caractère missionnaire visant à sauver les âmes; elles étaient fondées sur l'hypothèse selon laquelle les membres de certains groupes de la société commettaient des péchés parce qu'ils ne pouvaient pas lire la Bible . . . »[1].

Les autres?

Une fois rappelée toute la relativité d'une définition de l'analphabétisme, rappel utile là où les choses ont l'air de signifier toutes seules, il faut encore insister sur la connaissance anthropologique des différents rapports des individus et des groupes ou classes à la langue dominante. La dialectique est aussi historique et anthropologique. J'ai surtout insisté sur deux types d'analphabètes qui sont assez grossièrement ces deux classes qu'on rencontre dans les cours d'alphabétisation: ceux qui aspirent objectivement à une meilleure connaissance pratique de la langue d'usage parce qu'ils ont intériorisé la définition sociale qui les qualifie d'analphabètes et qu'ils participent à l'éthos des classes moyennes auquel initient la famille et l'école; les autres, ceux qui sont souvent recrutés ou référés par les centres de la main-d'oeuvre, qui sont soumis aux exercices de l'apprentissage de la langue et à l'assiduité aux cours, mais qui ne participent pas objectivement à l'éthos des classes moyennes référentielles et qui n'aspirent pas objectivement à une meilleure connaissance pratique de la langue dominante parce que leur pratique quotidienne est vécue en parallèle, en marge des pratiques modales des autres classes qui ne sont que des variations périphériques d'une même pratique linguistique et d'une même structure sociale. J'insiste sur le « objectivement », car ces parias de la langue peuvent bien adhérer magiquement et subjectivement à la langue étrangère et « faire comme si » ils se conformaient réellement à ses désirs. Mais c'est un simulacre, conscient et parfois théâtral ou inconscient et cette fois tragique[2]. Ce simulacre, il arrive d'ailleurs

(1) Coolie Verner, « Analphabétisme et pauvreté », *la Revue CPFP*, Vol. II, no 2, novembre 1973, p. 10

(2) Ce gars dans l'autobus, un journal dans les mains, qui simule sans vraiment le savoir la lecture quotidienne.

que la maîtresse le prenne au sérieux (car l'esprit de sérieux est bien une caractéristique de l'éthos des classes moyennes, différent du sérieux de l'esprit du « scholar », du rire du sous-prolétaire, de l'humour de l'esthète, de l'ironie du philistin . . .) et le nourrisse laborieusement . . . Mais il y a tous ceux qui ne sont pas en classe, qui ne sont pas mêlés ou qui n'ont pas été mêlés au jeu du recrutement et qui sont globalement recensés comme analphabètes parce qu'effectivement ils ne lisent pas et n'écrivent pas, ou si peu. Parmi tous ceux-là, il y a les paysans d'autrefois, des populations isolées, des immigrants citadins, nombre de vieilles personnes, les habitants de rangs de misère, des « jeunes à bicycle », des jeunes « drop-outs » et des jeunes incarcérés, des femmes aussi incarcérées à la maison depuis le jeune âge et tous ceux qui, comme les Bouchard de *On n'est pas des trous de cul*, sont accotés à la ville et à sa langue, mi-rejetés, mi-hors-la-loi libertaires. L'enquête sur l'alphabétisation n'a pas rencontré tous ces « autres ». Une conclusion commode et qui a pu être suggérée, c'est que ce « résidu » est le monde du silence: oppression, refoulement, inconscient, bas-fonds. Pas de culture, si ce n'est bricolage dérisoire, ou bien culture archaïque, stade antérieur informel qui s'est arrêté quelque part dans la conquête allant du bois à la ville.

Le voyage

Voilà où s'est arrêtée l'enquête: à la frontière de la langue, cette langue qui fait autour d'elle le silence — la langue des hommes blancs. Il reste à passer la frontière avec une autre intention que celle de vérifier si la théorie d'Oscar Lewis[1] ou la méthode de Paolo Freire s'appliquent au Québec. Sans le but caché de confirmer ce qu'on sait déjà et sans le mandat de l'instructeur, du recruteur ou du racoleur, sans le costume intérieur du maître. Faire le voyage en Orient, comme Gérard de Nerval, ou, comme Henry Miller, apprendre les langues étrangères et découvrir qu'un fonds d'une cinquantaine de mots, en partant, c'est encore trop. Laisser gagner la couleur à l'intérieur, flotter les mots. S'immiscer dans les rythmes, soupçonner l'ordre nouveau. Y faire son entrée sans honte ni violence. Parler deux langues, puis trois langues. Parler, comme dans sa propre langue, cette fois sans frontière. Comprendre l'ordonnance de chaque langue, ne s'arrêter dans son ordre que pour s'y reposer et reprendre au matin le voyage, laissant derrière l'enveloppe décachetée du passé. Revenir au pays de l'homme blanc, comme le musicien de la nuit, et libérer la couleur, laisser chanter la parole, faire s'égailler la loi. Déprolétariser les fonctionnaires de la langue, démilitariser la Bible, déscolariser la culture. Ne plus commencer par l'écriture pour ne plus finir dans l'écriture. Plutôt écouter la parole et apprendre à chanter. La langue est toujours derrière: ne plus chercher à la mettre devant. La prendre comme le corps et laisser

(1) Anthropologue américain célèbre pour ses études sur la culture de la pauvreté au Mexique.

l'esprit l'émouvoir. C'est ainsi que je réponds essentiellement à la question: quelle alphabétisation? C'est en guise de « programme » de désanalphabétisation qui devrait précéder toute politique d'alphabétisation: une sorte de décolonisation de l'esprit, de l'âme et du corps, une libération inconditionnelle et sans autre juge que l'innocent ravi. L'alphabétisation viendra après, comme dans les dialogues socratiques. A condition qu'en apparaisse le désir.

L'ignorance

Le pari est que tous ces « autres » ont une langue et qu'ils ne sont analphabètes qu'en regard de la langue dominante. Que chaque langue joue le même rôle régulateur de l'expression. Que même si elle n'est pas écrite ni matérialisée en une table de la loi, elle est une structure, une grammaire, une syntaxe, un paradigme: une ordonnance qui s'impose plus ou moins librement comme un ordre. Qu'au sein de cet ordre apparaissent des styles aussi multiples qu'il y a d'individus révélant chacun un artiste. Et que cet ordre lui aussi peut exercer sa force de dogmatisme, son pouvoir d'impression, sa volonté de répression. Ce fameux « bricolage » — sous-entendu mauvaise copie, brouillon de mauvais élève chef-d'œuvre d'innocent — il se pourrait bien qu'il soit langue étrangère et oeuvre d'artiste. La nouvelle civilisation chinoise s'est construite sur les déchets des anciennes ou des voisines[1]. L'art qu'on appelle « brut », cet art des malades mentaux qui sont aussi des parias de la conscience moyenne, révèle un langage d'une minorité opprimée, une langue derrière une parole « brutale ». Le bricolage est langue minorisée, terrorisée par le modèle noble qu'il cherche à copier, mais aussi une langue autonome avec ses artistes, ses poètes, ses inventeurs, son public, ses canons, ses modes, ses institutions, ses fonctionnaires et ses soldats. La différence, peut-être, c'est que là le rôle de la parole y est plus grand, que l'écrit y est moins dominant, que l'institution est secondaire, donc que les styles y sont plus variés, l'individualité plus spontanée, la culture plus pénétrée de la nature[2]. Le « peut-être » cache l'ignorance de ces populations étrangères. Il appelle le voyage au-delà de la langue maternelle qui a les plus fortes chances d'être aussi la langue d'usage et d'échange, la langue du mythe sémitique de la naturalité de la culture. L'enquête sur les expériences d'alphabétisation n'a permis de découvrir que des parias de la langue dominante, non la symbolique de leur vie. Quand elle les a fait parler, c'était dans la langue du maître qui veut rester maître partout: avec tout le pouvoir de la loi ou de la force légitime, avec l'alibi de la science comme jadis la magie de la Bible. L'enquête n'a pas permis d'entendre les autres langues maternelles et aucune enquête ne le permettrait: lui substituer le voyage ou l'aventure à la différence. La queste du gai savoir:

(1) Cf. Roland Barthes, *Alors, la Chine?*, Christian Bourgeois, Paris, 1975

(2) Cf. John Niemi, « En communiquant avec les soi-disant défavorisés, pouvons-nous établir une base commune? », *la Revue CPFP*, Vol. II, no 1, mai 1973

s'initier aux langues étrangères, puis revenir en musique dans sa langue maternelle, l'humour pour nouvelle pédagogie.

L'alphabétisation

« Pour être valable, toute éducation, toute action éducative doit nécessairement être précédée d'une réflexion sur l'homme et d'une analyse du milieu de vie concret de l'homme concret que l'on veut éduquer (ou pour mieux dire: que l'on veut aider à s'éduquer).

« En l'absence d'une telle réflexion sur l'homme, on risque fort d'adopter des méthodes éducatives et des façons de faire qui réduiraient l'homme à la condition d'objet . . . »[1].

De tout ce qui précède, l'alphabétisation, comme acte d'éducation, ne saurait se concevoir à la façon d'une mécanique de rétroaction: boucher les trous d'un système linguistique unique, supprimer l'entropie. L'alphabétisation doit être comprise avant tout comme un échange: donner, recevoir et rendre[2]. Son but: l'initiation à une première langue étrangère pour entrer dans la dynamique ou la dialectique de la culture[3]. C'est grâce à la distance ou au rapport réflexif à la langue maternelle qu'un individu naît à la culture, y entre comme propre participant, entreprend son individuation par rupture existentielle et épistémologique avec l'état de la nature. L'initiation à la culture — lieu de l'esprit et non pas ce lien consanguin que disait et gardait le mythe sémitique — est acte de libération. Si l'on naturalise la culture comme on fait une photo de famille, on végétalise, ou pire, on minéralise l'esprit. C'est la tactique du pouvoir fasciste: entretenir la chaleur biologique, nourrir l'âme du sentiment de la solidarité consanguine (la famille, le clan, la nation, la race), forger l'esprit à la reconnaissance du même pour mieux reproduire l'unique. Soit réduire la culture au jeu du corps et de l'âme, en exclure le pouvoir de l'esprit qui est révélateur du différent et du multiple, l'accoucheur du nouveau. Donc, si l'on fait de la culture le lieu mythique du même et de l'unique — le faux dualisme de l'âme et du corps ayant évacué le troisième terme de l'esprit et l'invitation à la dialectique — il est inutile de parler d'initiation comme acte de libération. Illusoire de parler d'alphabétisation comme acte d'éducation. Au contraire, si l'on comprend la culture comme un acte renouvelé de l'esprit, non de l'Esprit en soi (construction théologique), mais bien de chaque esprit individuel qui peut refaire, de sa propre expérience en chaque instant, le lien entre l'extérieur et l'intérieur, jouer entre le signifiant et le signifié, le mot et la chose, qui sait reconnaître la valeur artistique du chaos,

(1) Paolo Freire, *Conscientisation*, Document de travail de l'INODEP, op. cit., p. 27

(2) Cf. Marcel Mauss, « Essai sur le don », *Sociologie et Anthropologie*, P.U.F., Paris, 1950. Échange ou dialogue, selon P. Freire

(3) Voir l'oeuvre de Fernand Dumont pour cette théorie de la culture.

car toute construction vraiment nouvelle procède de la déconstruction méthodique de l'état précédent et toute forme nouvelle de la dissolution de l'immédiatement antérieure, alors l'apprentissage de la langue de l'autre, d'un autre, de toute langue étrangère, justement pratiqué dans l'esprit du voyage, sera libération et non acculturation.

La « conscientisation »

L'alphabétisation ainsi comprise est une aventure individuelle. Elle suppose le goût du voyage, l'étonnement et l'apparition du désir de l'esprit, la volonté objective de provoquer une rupture, soit la première conquête sur la peur et la honte[1]. Une initiation ne peut se faire sous la contrainte. Elle doit commencer dans un esprit de fête. Tout départ est une cérémonie intérieure, voire aussi extériorisée et partagée. L'expérience de Huntingdon, en particulier, a commencé par un premier voyage en vacances, dans un esprit de fête. Alors qu'en divers endroits on commence par l'enquête et le recrutement, à Huntingdon, ce sont les animateurs qui ont eux-mêmes entrepris le voyage, et des portes se sont ouvertes. Ils sont allés à la rencontre du Back-town, ils ont appris sa langue, ils ont échangé (donner, recevoir, rendre), ils ont fêté. Et ce n'est qu'ensuite qu'ils ont pu agir comme pédagogues quand la peur, la honte et l'agressivité eurent été neutralisées, quand le désir de l'apprentissage est apparu. Roger Cartier me disait qu'ils (les animateurs) avaient fait leur propre conscientisation en chemin, dans leur propre apprentissage de la langue étrangère, soit dans le dialogue. C'est seulement à cette condition qu'il est possible de parler de conscientisation[2]. Il n'y a pas d'autre but à l'alphabétisation que ce goût du voyage pour la conscience: la métamorphose du désir le plus végétatif (le goût du sommeil, l'attrait du rêve) au plus spirituel (ne plus rougir de soi, donc se reconnaître: se faire). Dans ce chemin de la conscience apparaît le pédagogue, soit le désir de donner aux autres ce même goût du voyage et la possibilité d'indiquer des directions. Il revient à chacun de s'arrêter là où il a envie ou quand il est fatigué. L'utilité du pédagogue, c'est de susciter un nouveau désir de départ. Le rôle du pédagogue, c'est de révéler ou de réveiller chez son interlocuteur le pédagogue intérieur. Dans sa méthode pratique, P. Freire avait bien vu l'effet multiplicateur des pionniers: il y a dans l'analphabète un alphabétiseur qu'il suffit de réveiller. Il y a dans chaque individu, aussi opprimé soit-il, promesse de dialogue, le

(1) « Le mépris de soi est une autre caractéristique de l'opprimé, qui provient de l'intériorisation de l'opinion que les oppresseurs ont d'eux. Ils entendent si souvent dire qu'ils ne sont bons à rien, qu'ils ne savent rien et qu'ils ne peuvent rien apprendre, qu'ils sont malades, paresseux et improductifs, qu'ils finissent par se convaincre de leur propre inadaptation », *in Conscientisation*, op. cit., p. 49. Et Nietzsche: « Quelle est la marque de la liberté réalisée? Ne plus rougir de soi », *Le gai savoir*.

(2) Et non, comme disait R. Cartier, en brandissant le slogan: « Ménagères, nous vaincrons! ».

goût de l'aventure de l'esprit qu'il suffit de libérer quand il a si longtemps été refoulé. L'alphabétisation n'est donc pas l'« action collective », l'évangélisation, ou toute autre politique qui s'adresserait à une masse, une catégorie ou une classe, que ce soit à une quantité statistique ou à une « conscience collective ». Car la « conscience collective » ne peut être autre chose qu'un sentiment collectivisé adhérant à une idéologie, une langue, un objet carcéral. Le but de l'alphabétisation ne saurait être l'inconscientisation ni le refoulement de la parole par l'instruction à la langue sous prétexte de salut collectif. On ne pourra plus opposer idéologiquement intervention individuelle et intervention collective au nom de quelque manichéisme idéologique[1]. Si l'alphabétisation est faite dans chaque situation concrète de dialogue, elle sera chaque fois individuation de l'acte pédagogique. C'est à des conclusions similaires qu'en sont arrivés les auteurs d'une évaluation critique de Multi-Média:

« La présente proposition concerne un secteur important, mais clairement délimité de l'éducation des adultes. Il s'agit d'auto-formation . . . Avec PEP 75-76, les comités régionaux du grand Montréal demandèrent que les thèmes soient résolument centrés sur la personne. C'est 'moi' qui prend conscience de mes besoins, de mes possibilités, de mes carences; c'est 'moi' qui me mobilise et acquiers certains outils; après un certain temps, c'est 'moi' qui m'engage dans le développement de mon milieu et dans le changement social . . .

« Nous croyons que les participants eux-mêmes nous ont ramené les deux pieds sur la terre. Ils ont fait comprendre aux professionnels de l'animation qu'avant de se mobiliser, il faut s'être pris en main, s'être parlé de soi à soi, avoir réfléchi et s'être intéressé tout seul à certaines questions . . . »[2].

Opter pour l'individu parlant (sans réveiller le bon discours militant du personnalisme), s'éveiller à son inépuisable parole, singulariser chaque langue, chercher dans le langage sa musique, son style, son geste plus que sa grammaire et sa fonction de communication, voilà quelques jalons d'une nouvelle éthique d'une pédagogie de la liberté ou de la libération. Que tout « programme » d'alphabétisation commence par une fête de la parole,

---

(1) Cf. le rapport du comité provincial SEAPAC sur l'animation du milieu, *Vers une politique de « développement collectif » en éducation des adultes au Québec*, août 1976. On y fait là une réduction dogmatique de l'individu au collectif, au nom d'une vieille morale de bonne gauche. Sur cette relation entre individu et social, voir la pénétrante entrevue avec Julia Kristeva, *Le Nouvel Observateur*, op. cit.: « Il n'y a pas de solutio... *totale*, c'est-à-dire politique, capable de résoudre les problèmes des êtres parlants. Il y a pourtant — ou seulement — des discours singuliers . . . Je crois donc que . . . il faut définir les nouveaux types de relation qui unissent l'"individu" aux groupes. Pour ma part, . . . je crois que ce type de relation doit préserver la singularité, l'étrangeté et la distance ».

(2) P. Bélec, C. Lamarche, R. Tétreault, *La fermeture du livre*, op. cit., p. 110

comme pouvaient le dire Pierre Perrault, Péloquin, Raoul Duguay . . . L'écriture viendra après, pour l'histoire. La lecture aura été entendue.

II – Retour sur les expériences d'alphabétisation au Québec

A – Une typologie des expériences

Les quelques monographies critiques d'institutions et d'expériences d'alphabétisation au Québec sont difficilement réductibles à un ou quelques modèles constitués. On a pu découvrir leur diversité, leur jeunesse et leur caractère expérimental. Plutôt que de chercher à en faire une typologie savante et fractionnelle, je m'attacherai à respecter l'originalité et la totalité de chaque expérience en en faisant une description synthétique.

1. L'alphabétisation-conscientisation sur le terrain

C'est l'expérience unique de Multi-Média Rive-Sud. Elle s'adresse à une population homogène, un quartier sous-prolétaire d'une petite ville, presque un ghetto. Elle est entreprise par une équipe d'animateurs culturels qui se sont initiés à la pédagogie de Freire, non par des professeurs de français ou de mathématiques. Elle est indépendante de l'école et originale dans la pratique de Multi-Média à qui elle est rattachée surtout administrativement. Elle est entièrement expérimentale. Elle compte avant tout sur la participation initiale d'une partie de la population, valorise l'autonomie individuelle et culturelle du milieu, vise l'effet multiplicateur de la conscientisation. Les animateurs ne sont qu'une avant-garde. L'utopie espérée, c'est la relève des animateurs par des moniteurs formés sur le tas, suffisamment conscientisés pour mieux agir comme leaders. L'objectif d'alphabétisation n'est pas la finalité de l'expérience: l'alphabétisation n'est qu'un processus de conscientisation, la genèse ou le révélateur d'une autoéducation à fin de changement individuel et collectif. Pour les animateurs, l'objectif est aussi d'incarner en civilisation québécoise l'esprit humaniste de la pédagogie de P. Freire et d'en trouver des modalités originales d'application. L'expérience de Huntingdon devait être suivie d'une autre en milieu rural et d'une autre en milieu métropolitain. On sait que ces suites n'ont pas été réalisées et que l'expérience d'Huntingdon fut interrompue. Elle est demeurée à un stade strictement expérimental[1].

2. L'alphabétisation et l'éducation de base en institution spécialisée

C'est l'expérience unique, mais cette fois bien enracinée, de SEBAM à Montréal: une école ouverte uniquement aux adultes analphabètes ou sous-scolarisés de la ville et non seulement du

(1) Multi-Média publiera, peut-être, sa propre évaluation de cette expérience. Il semble pourtant qu'elle ne fut pas prise avec tout le sérieux et l'intérêt qu'elle aurait dû mériter.

quartier. Une école rattachée administrativement au Service d'éducation des adultes de la CECM, mais qui fonctionne en relative autonomie, avec un directeur et un personnel enseignant à temps plein, des enseignants à temps partiel et des stagiaires. Une école ouverte le jour et le soir. Des professeurs y sont spécialisés pour enseigner à certains déficients mentaux, à certains handicapés physiques, ils se déplacent dans des ateliers protégés et des centres de réadaptation. La vocation de l'institution est avant tout éducative, elle exclut l'animation et le recrutement sur le terrain. S'y présentent des individus volontaires ou recommandés par un centre de la main-d'oeuvre, un centre de service social, une commission scolaire ou toute autre institution à vocation de service ou d'aide aux personnes défavorisées. Si elle a une vocation spécifique d'alphabétisation et d'éducation de base, l'institution est néanmoins reliée à tout ce réseau urbain des services de santé, du travail, d'aide sociale, d'éducation . . . Le service éducatif est donc intégré dans un ensemble de services complémentaires, l'éducation de base a une fonction générale de réadaptation, de recyclage, d'intégration de l'individu au collectif et non cette fonction strictement « régionale » de rattrapage scolaire. L'école veut être adaptée à sa clientèle, ouverte aux demandes et aux initiatives de ses usagers adultes. Elle n'est pas sélective dans ce sens qu'elle favorise le mélange en classe des Québécois et étrangers, des jeunes et des vieux, des handicapés et des valides, etc. Elle est sélective dans ce sens qu'elle favorise les individus « motivés », les usagers des services d'aide divers, ceux qui ont quelque chance objective de bénéficier de l'enseignement.

3. L'alphabétisation et l'éducation de base dans les centres de formation préparatoire à l'emploi (FPE)

La seule monographie du Centre Ste-Élisabeth ne permet pas de généraliser les conclusions à toutes les institutions au Québec qui sont rattachées à ce même programme pluri ministériel. Comme tous les centres FPE n'ont pas développé cette seconde vocation d'alphabétisation, le Centre Ste-Élisabeth sera pris comme un cas particulier, au risque d'être unique.

L'alphabétisation et l'éducation de base sont intégrées dans un corpus d'activités qui visent la réadaptation de l'individu au groupe et au collectif et idéalement sa réintégration dans le marché du travail. Le Centre s'adresse aux chômeurs ou assistés sociaux non compétitifs sur le marché du travail parce qu'ils sont délinquants, analphabètes ou très peu scolarisés, handicapés ou déficients, trop jeunes ou trop vieux, anciens prisonniers, femmes ou étrangers, parias à quelque titre. Sa clientèle est généralement envoyée par les centres de la main-d'oeuvre. Elle est tenue de fréquenter assidûment le centre contre allocation de formation pendant cinquante-deux (52) semaines. Les cours élémentaires de français et de calcul ne s'adressent qu'à une partie des étudiants adultes. Les professeurs travaillent au sein d'une équipe pluridisci-

plinaire à vocation d'adaptation ou de réadaptation psychosociale. Comme SEBAM, le Centre Ste-Élisabeth se situe fonctionnellement dans un réseau de services d'aide. Mais sa mission éducative n'est qu'un paramètre d'une mission sociale plus globale: la réintégration des marginalisés et des rejetés dans la langue élémentaire de la collectivité, la langue du quotidien des bureaux de la main-d'oeuvre et du bien-être social. Ici, plus qu'ailleurs, on peut parler d'une alphabétisation fonctionnelle: si idéalement on souhaite que les néophytes poursuivent leur scolarisation après leur passage au centre et si la culture du beau langage y est, comme ailleurs, valorisée, l'initiation à la langue y est surtout pratique, elle vise à répondre aux besoins les plus quotidiens d'usage de la langue écrite. La formation préparatoire à l'emploi inclut le déchiffrage des codes de l'administration de l'assurance-chômage et du bien-être.

4. L'alphabétisation dans les commissions scolaires

L'enquête a fait découvrir trois types d'expériences d'alphabétisation: les cours du soir en éducation de base, régis par le programme d'éducation des adultes, donnés par des professeurs de français engagés à temps partiel; les cours du jour à plein temps qui s'adressent à des étudiants adultes réguliers dont la fréquentation assidue est requise contre rémunération par les centres de la main-d'oeuvre; des programmes expérimentaux d'alphabétisation qui jouissent d'un statut spécial au sein d'un service d'éducation des adultes et qui ajoutent à la fonction d'enseignement régulier l'animation ou le recrutement sur le terrain et la recherche.

Dans les trois cas, c'est l'école institutionnelle qui modèle l'alphabétisation. L'école des adultes reproduit en l'adaptant l'école des petits: lire, écrire, calculer, puis refaire le cheminement du présecondaire au secondaire. L'alphabétisation y est généralement conçue comme la première phase d'un cycle de rattrapage. Ce qui permet d'identifier les analphabètes, c'est avant tout l'indice de scolarisation sur la carte statistique de la régionale. Toutefois, la particularité et l'hétérogénéité de cette clientèle ont vite fait de ces classes une zone à part, marginale et problématique, dans les services d'éducation des adultes. Il a fallu poser la question des methodes, des manuels, des locaux, des enseignants, des rythmes d'apprentissage; séparer les classes en sections; réduire le nombre des élèves; prolonger les sessions ou en ajouter; recruter des enseignants « à vocation »; instituer la relance à domicile ou par téléphone; parfois engager un psychologue consultant, un orthopédagogue; contacter tel centre de la main-d'oeuvre, tel centre de services sociaux, telle école de métiers, la police, l'officier de probation, etc. Les surprises, les problèmes, les déceptions et défections ont été si nombreux qu'en certains cas les expériences ont été abandonnées. Ce qui a permis de les poursuivre là où elles existent encore, c'est malgré tout un certain succès auprès des individus qui ont un projet de rattrapage

scolaire et de promotion sociale: les moins « défavorisés » parmi les analphabètes, les plus « motivés ». C'est aussi la division de la clientèle en temps partiel et en temps plein, en cours du soir et du jour: division scolaire qui reproduit une division sociale — travailleurs et non-travailleurs, volontaires et assistés. C'est encore l'intérêt qu'on: pris au problème certains administrateurs ou pédagogues d'une commission scolaire pour en faire une priorité sociale ou un projet expérimental, comme dans les régionales Jean-Talon, Youville et Papineau[1].

L'innovation, dans les deux cas étudiés de Notre-Dame-des-Laurentides et de Beauharnois, c'est l'introduction de la recherche et de l'animation dans un programme spécifique d'alphabétisation. Ces deux tentatives ont été partiellement inspirées par la méthode de P. Freire. Mais dans les deux cas, la contrainte et la tradition de l'institution scolaire ont renvoyé à l'école les animateurs, les formateurs et les analphabètes, la référence à la conscientisation n'ayant plus qu'une fonction idéologique ou utopique résiduelle. On voulait relancer l'expérience avortée de Huntingdon: on n'a fait que la renvoyer à son antithèse. Néanmoins, ces deux expérimentations ont été positives: découverte plus approchée de la réalité de l'analphabétisme; critique interne de l'école dans son rapport aux individus et groupes sous-prolétaires; expérimentation et création de matériel pédagogique; formation de pédagogues; recherche et échange d'information à travers le Québec; conflits entre administrateurs scolaires et pédagogues « engagés », etc. L'analyse critique et sévère que j'ai pu faire de ces deux expériences est relative parce qu'elle les a saisies dans leurs toutes premières phases d'expérimentation. Elle ne saurait être définitive.

J'ai omis, dans cette typologie descriptive, le cas de Pointe-St-Charles, pour la bonne raison que son originalité a été finalement d'abandonner l'alphabétisation pour se consacrer à une éducation populaire qui n'opère pas cette ségrégation initiale entre analphabètes, sous-scolarisés et alphabètes et qui n'emprunte plus les canaux institués de l'école. C'est cette dernière phase du Carrefour d'éducation populaire qui mériterait d'être interrogée et analysée. D'autres expériences d'éducation populaire ou impopulaire ont pu être menées comme substitut à ce « cul-de-sac » de l'alphabétisation en milieu sous-prolétaire qui avait été la conclusion de l'expérience de Pointe-St-Charles. La présente étude s'arrête à l'alphabétisation: elle demande à être poursuivie dans certains projets déjà expérimentés au Québec, car une de ses principales conclusions est aussi le constat de l'échec de l'école auprès des individus et des milieux marginalisés. La grande

(1) Une enquête plus systématique, à l'échelle du Québec, mériterait peut-être d'être faite auprès des commissions scolaires pour mieux identifier les problèmes rencontrés, les clientèles touchées, les innovations et les échecs, les expériences tentées, etc.

attraction de la philosophie-méthode de P. Freire ne peut s'imposer comme la seule solution malgré sa dominance idéologique dans les milieux de l'alphabétisation au Québec.

B – Une synthèse projective des expériences

Les objectifs

L'ensemble des expériences d'alphabétisation au Québec n'est pas le résultat d'une programmation visant un objectif explicite qui aurait été défini dans les lignes d'une politique d'éducation populaire ou qui aurait été recherché dans l'action d'un projet expérimental d'alphabétisation des adultes[1]. Rien de comparable avec les expériences du même nom qu'ont pu systématiquement mener certains États socialistes ni avec les campagnes d'alphabétisation fonctionnelle dans le Tiers-Monde. Les impératifs de croissance économique, de lutte contre la pauvreté et le chômage ou bien d'émancipation politique des classes les plus exploitées ne sont pas évoqués comme des objectifs prioritaires de l'alphabétisation. Dans tel cas, il faut rechercher dans l'histoire caritative de l'institution sa vocation d'aide bénévole aux personnes les plus défavorisées; dans tel autre, l'alphabétisation et l'éducation de base renvoient à tel objectif de formation de la main-d'oeuvre et à une politique d'initiation au travail (ou de déguisement du chômage chronique); dans tel autre, l'objectif humaniste de libération des individus les plus opprimés fait de l'alphabétisation une méthode privilégiée d'éducation populaire ou conscientisation; dans les services d'éducation des adultes enfin, la programmation de classes d'alphabétisation obéit à la logique de la progression scolaire et leur objectif est le rattrapage scolaire qui sous-entend la promotion individuelle et la normalisation sociale. C'est donc tout l'empirisme des traditions particulières et des histoires locales qui oriente les pratiques d'alphabétisation vers des objectifs plus ou moins explicites, à plus ou moins long terme, le plus souvent commandés par la fonction et la politique de l'institution plus que par la nature, la culture et les besoins des populations analphabètes. Mais dans cette diversité d'objectifs relativement explicites, il en est un qui unifie toutes les pratiques en deçà des idéologies et des fonctions manifestes des institutions: le rattrapage scolaire ou la normalisation.

(1) La Direction générale de l'éducation des adultes n'en est qu'au stade de la découverte de l'analphabétisme marginal au Québec. C'est en 1977 qu'apparaît, dans les lignes d'une *Problématique des milieux défavorisés* (Jean Dansereau, DGEA — SEP, mars 1977), la distinction entre « défavorisés » et « exclus » qui apparaît également dans une étude de Pierre Cliche, *Un schéma explicatif de la pauvreté*, op. cit. Jean Dansereau écrit: « Vu l'existence d'un groupe de personnes fortement marginalisées par rapport à l'ensemble des défavorisés, des services d'un genre particulier devront être prévus et articulés étroitement avec les services sociaux qui ont une connaissance empirique de ces groupes . . . » (p. 7). Il faut toutefois rappeler cette étude de Micheline Boivin, *Alphabétisation fonctionnelle au Québec*, op. cit., faite en 1973, qui eut entre autres conséquences des subventions accordées à quelques projets spéciaux d'alphabétisation. Cette enquête était un premier défrichement d'un terrain vierge au Québec, mais aussi dans la plupart des pays riches où les populations ont été en grande majorité scolarisées. On ne saurait qu'encourager au niveau politique la poursuite de ces recherches et les initiatives expérimentales dont les plus vieilles ont déjà dix ans d'existence.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

La scolarisation

Dans la majorité des cas, l'alphabétisation est comprise et pratiquée comme une ultime tentative d'initiation au monde de l'école. C'est comme si les adultes qui auraient raté leur chance d'aller à l'école dans la jeunesse devaient, un jour ou l'autre, y retourner pour passer avec succès les rites d'accession à la maturité. Comme jadis le service militaire pouvait sanctionner la vigueur des mâles; comme le baptême et la communion consacraient la légitime appartenance à la communauté des fideles. L'administrateur du sacrement public est toujours le professeur. Les attentes des néophytes ne sont souvent que l'expression inconsciente de l'imagerie intériorisée de la mythologie scolaire. Du professeur, on attend plus qu'il soit un prêtre qu'un éducateur, soit qu'il donne une nourriture psychique plutôt qu'un stimulus à l'esprit[1]. C'est cette complicité des maîtres et des adeptes — fussent-ils les derniers sur la liste — qui enferme les expériences d'alphabétisation dans le cercle ludique des rituels psychiques, antithèse de la dialectique entre expérience et conscience que voulait provoquer l'alphabétisation-conscientisation. On l'a vu dans la classe à plein temps de Huntingdon[2]: la satisfaction des étudiants est la plus grande là où le retour à l'enfance est le mieux simulé par les exercices scolaires. On l'a vu aussi dans la « Relance » du Centre Ste-Élisabeth: ceux qui n'ont pas réussi leur initiation à la langue auraient souhaité un milieu d'apprentissage plus conforme à la tradition de l'école ou aux images qu'ils en ont. Les références idéologiques à la pédagogie de P. Freire qu'on a pu rencontrer dans le discours de quelques formateurs ne doivent pas mystifier l'observateur: elles révèlent plus la fuite dans l'univers utopique qu'elles n'ont une fonction organique dans la production de la pratique pédagogique. En 1973, à Pointe-St-Charles, on a fait un bilan de l'alphabétisation scolarisante: les formateurs ont de la difficulté à jouer un autre rôle que celui du prêtre-professeur; la dépendance à l'école s'accroît avec la fréquentation des cours; le sentiment de culpabilité est réactivé dans l'épreuve de l'apprentissage de la langue, devant l'exemple des « bons élèves » et face à la lointaine perfection de la langue de la maîtresse; l'effort n'est objectivement pas à la mesure des récompenses et les aspirants feront tôt ou tard l'expérience que l'alphabétisation ne conduit pas magiquement à la mobilité sociale; le besoin explicite d'apprendre à écrire et à lire cache souvent un désir plus caché de sécurisation et d'exorcisation de la honte . . . En 1972, un comité d'étude sur l'éducation de base avait déjà soulevé la question:

« La façon dont les activités éducatives sont présentées aux analphabètes joue beaucoup sur leur motivation et le type de comportement qu'ils adoptent. Certains professeurs peuvent

(1) Voir Raymond Ruyer, *Les nourritures psychiques*, Calmann Lévy, Paris, 1975

(2) Voir supra, « Épilogue à Huntingdon »

essuyer des échecs du fait qu'ils ne fonctionnent pas selon des schèmes scolaires attendus par les étudiants adultes. Ceux-ci se sentent alors angoissés, mal encadrés. Par ailleurs, on a noté que lorsqu'on 'sort' les adultes de leur contexte de vie et qu'on les introduit dans le cadre artificiel de l'école, il est presque 'naturel' que ces derniers s'attendent à y retrouver une atmosphère et des comportements qu'ils ont connus durant leur enfance. Privilégiant un cadre non scolaire, les membres du comité ont insisté sur le fait que l'approche de la clientèle devrait tenir compte le plus possible de la vie quotidienne des adultes. Suite au témoignage sur une expérience d'animation en milieu rural (Ste-Perpétue, Kamouraska), on s'est demandé si la grande erreur n'était pas de rassembler rapidement les gens dans une classe. Après un processus d'animation, les gens arrivent à mieux percevoir leur situation et leurs besoins, et réclament ensuite les moyens nécessaires pour arriver à leurs fins, par exemple, des cours »[1].

L'alternative de Pointe-St-Charles avait été l'abandon de l'alphabétisation au profit d'une « vraie éducation populaire ». *L'alternative* de Multi-Média avait été l'animation et l'alphabétisation sur le terrain avec l'objectif intermédiaire de la démythification des attentes scolaires des participants et la révélation des « besoins réels ». *L'alternative* de SEBAM est la transformation de l'école pour l'adapter aux adultes qui la fréquentent et pour éviter « l'infantilisation des élèves comme des maîtres »[2]. On ne choisira pas a priori l'une ou l'autre des *alternatives* et on n'écartera pas dogmatiquement la possibilité d'une autre alphabétisation dans la structure institutionnelle de l'école. Car après tout, SEBAM est un service de la CECM et les expériences de Notre-Dame-des-Laurentides et de Beauharnois sont des initiatives des services d'éducation des adultes. Le même rapport cité du Comité d'étude sur l'éducation de base avait préféré insister sur un changement des objectifs et des « programmes » plutôt que sur la création de centres marginaux de formation[3]. La variété des populations, des demandes, des institutions existantes et des

(1) *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation de base 1970-1971*, ICEA, Montréal, avril 1972, p. 17

(2) Entrevue avec Micheline Desjardins

(3) « Les membres du comité ont aussi discuté de l'opportunité de créer des centres de formation marginaux par rapport au système actuel. On en arrive à la conclusion qu'il n'y a pas une nécessité absolue de marginaliser l'éducation de base par rapport aux cadres actuels de formation. Différentes formules existent déjà, tels que le Carrefour de Pointe-St-Charles, les écoles du soir de la CECM, la Maison du Quartier. En autant que l'approche, les objectifs et 'le programme' que nous proposerons seront respectés, peu importe au fond si le cadre de formation est relié directement ou indirectement au système scolaire actuel. Tous constatent cependant qu'actuellement le fonctionnement des 'écoles du soir' de la CECM ne permet pas d'atteindre les objectifs que nous poursuivons » (p. 18)

milieux géographiques tout comme la jeunesse des pratiques d'alphabétisation empêchent le choix d'une *alternative* unique à l'alphabétisation scolarisante. Le besoin actuel est moins la création de nouvelles institutions que la libération de la culture et des pratiques individuelles: moins la planification du changement que le changement de la planification. L'objectif statistique de scolariser les analphabètes (compris comme une classe statistique: les moins de 4 ans de scolarité) et l'objectif sociologique de normaliser le rapport à la langue expriment, aujourd'hui, l'archaïsme culturel de la classe moyenne fonctionnaire de la langue. Son ethnocentrisme de classe a été promu en raison d'État. La culture est revendiquée comme son patrimoine légal. Un tel monopole est à renverser.

L'alternative

L'alternative n'est pas à rechercher dans l'utopie ni dans le dépaysement brésilien du maître de Recife: elle est ici, bien réelle, parole vivante du feu linguistique de la St-Jean. Le langage n'est-il pas en fête tous les jours? Dans la rue, à la radio, sur les affiches publicitaires, dans les campagnes électorales, dans les théâtres, dans les maisons d'édition et, déjà dans les musées, on danse avec les mots. La joie des mots gagne sur la loi de la langue[1]. Dans cette nouvelle école, le banquier, le notaire et le professeur sont impuissants à faire entendre leur règle du silence. La langue de l'école qu'on a voulu confondre avec la langue maternelle apparaît, aujourd'hui, comme une langue morte. Ce changement radical n'a-t-il pas affecté au plus profond le grand juriste de la vieille culture: le catholicisme romain? Voilà suggérée *l'alternative*, non pas à l'école, mais à l'esprit scolaire. Voilà aussi dévoilée *l'alternative* réelle et actuelle à une politique de la culture qui est aussi une poétique du langage et une polémique de la langue carcérale. Toute politique d'alphabétisation ou plutôt de désanalphabé isation devra commencer par une libération de la parole, en priorité chez tous ceux pour qui la langue ignorée a rendu la parole honteuse, puis chez tous ceux, combien plus nombreux, pour qui la langue a refoulé la parole. Commencer par la fête puisque la fête est commencée. Sortir de l'école et laisser aux armées du salut le devoir sordide du recrutement. Le changement est dans l'esprit, non dans la lettre. Il peut gagner l'école si on n'encourage pas sa répression en remettant tous les pouvoirs aux administrateurs et aux professeurs. Il a déjà gagné l'école, mais moins au village que dans la métropole. Question de rythmes. Question de paroles encore. Respecter le divers, favoriser le multiple, retrouver le collectif (la langue) et l'universel dans l'individuation de l'unique: une politique de l'alphabétisation est aussi une éthique de la culture, de la nouvelle culture.

---

(1) Quand le langage est en fête, donc exceptionnellement. Dans la vie quotidienne, la tendance croissante est au contraire la suprématie de la loi contre la joie des mots.

Les enseignants

Les praticiens de l'alphabétisation sont en majorité ces prêtres-professeurs de français, routinisateurs de l'éthos des classes moyennes et gardiens de la propreté de la langue. Sans tradition originale et sans ou si peu d'autonomie par rapport à l'école, l'alphabétisation se réduit généralement à la pratique sérieuse des éducateurs qui n'ont d'autre référence que leur propre expérience de l'école primaire et secondaire[1]. On a souvent insisté sur la difficulté de recruter le personnel idoine à l'alphabétisation des adultes, sur la difficulté même de cette formation pédagogique et sur les qualités spéciales qu'exige cette pédagogie[2]. Mais les conceptions varient quant aux qualifications attendues des éducateurs: ici, on insiste sur telle spécialité en orthopédagogie, en psychologie sociale ou en psychomotricité; là, on insiste plutôt sur l'expérience auprès d'une population adulte et sur la formation andragogique; ailleurs, on cherche l'alphabétiseur rompu à la technicalité et au lexique de la méthode Freire; on sépare les rôles d'enseignant, d'animateur-recruteur et d'animateur-coordonnateur, etc. Dans les commissions scolaires, on déplore que les professeurs engagés à temps partiel soient « des enseignants déclassifiés », « des brevets B ou C », des gens sans expérience ni motivation professionnelle dont le statut dérisoire reflète la dérision dans laquelle est maintenue la « clientèle » analphabète. Quel que soit le diagnostic porté sur les enseignants, quel que soit le modèle pédagogique ou idéologique de référence, le problème de la qualification des « alphabétiseurs » est généralement posé. Les bilans négatifs de l'alphabétisation font appel à la spécialisation professionnelle: c'est le réflexe professionnel qui tend aussi à spécialiser les clientèles, les techniques, les instruments, les institutions. L'idéologie technologique s'impose comme une évidence dans ce nouveau secteur professionnel qui recherche sa propre autonomie. Rien de moins évident pourtant, comme pour tous les mythes dont c'est la ruse de changer l'histoire en nature et les sujets en objets. L'une des conclusions assez unanime des observateurs de diverses expériences d'alphabétisation dans le monde vient contredire cette tendance inflationniste à la professionnalisation de l'alphabétisation[3]. Tout dépend de la fonction réelle de l'éducation: ouverture à la culture ou bien fermeture de la culture. Voici par exemple un extrait de la très officielle *Déclaration de Persépolis*:

(1) Voir Albert Meister, *Alphabétisation et développement*, op. cit. pour un même diagnostic en pays africains de cette difficulté de séparer tradition scolaire et alphabétisation fonctionnelle.

(2) En particulier à SEBAM, à Jean-Talon, à Youville et à Ste-Élisabeth

(3) Cf. supra, « Le Centre Ste-Élisabeth »

« . . . L'alphabétisation est donc inséparable de cette participation qui en est à la fois le but et la condition. L'analphabète ne doit pas être l'objet, mais sujet de sa propre alphabétisation. Une mobilisation profonde des ressources humaines implique l'adhésion des alphabétisés comme des alphabétiseurs. Ces derniers ne doivent pas être constitués en un corps professionnel spécialisé et permanent, mais recrutés le plus près possible de la population à alphabétiser et issus du même milieu socioprofessionnel ou d'un milieu proche, afin de favoriser le dialogue.

« Cette mobilisation sera d'autant plus efficace qu'elle fera une place plus grande aux initiatives des populations visées et à la concertation avec elles, au lieu de s'en tenir à des décisions bureaucratiques imposées du dehors et d'en haut. Les intéressés seront d'autant plus motivés que seront données à chaque communauté les possibilités de réaliser elle-même le projet d'alphabétisation »[1].

Même si, au Québec, l'analphabétisme est marginal et qu'il y est plus difficile d'y identifier des communautés analphabètes comme c'est le cas dans le Tiers-Monde, ces principes généraux d'intervention pourront être utiles à l'orientation d'une politique de l'alphabétisation ou d'éducation populaire. Ces mêmes principes ont guidé pratiquement l'expérience de Huntingdon. Mais encore une fois, la déscolarisation de l'alphabétisation n'est pas un dogme. Les animateurs de Multi-Média étaient des professionnels, à la régionale Jean-Talon le projet d'alphabétisation est né du secteur d'animation (SEAPAC) et SEBAM a renoncé à toute intervention sur le terrain pour recréer une formule de l'école qui réponde à une demande réelle d'une partie de la population analphabète métropolitaine. De même, il serait réactionnaire de refuser l'engagement de spécialistes de la réadaptation, des médias, de l'orthopédagogie, etc., au nom de l'idéologie de la « médecine aux pieds nus ». Dans le stade expérimental et devant la diversité des demandes et des besoins, on ne peut exclure a priori les professeurs de langue. Mais la nouvelle formation requise sera cette participation inconditionnelle au dialogue sans lequel la langue du maître restera forcément répressive. On peut envisager que des animateurs soient détachés de la quotidienneté d'un service d'éducation des adultes pour opérer librement sur le terrain, comme le font certains ethnographes (animés de l'esprit du voyage et non par la manie de la collection!). L'expérience de Multi-Média pourrait être reprise en accordant plus d'autonomie aux acteurs et moins de pouvoir de contrôle aux administrateurs. Le rôle du maître qui rentre du voyage « avec l'humour pour pédagogie » est indispensable contrairement à ce que prétendent certains idéologues populaires. Mais ce maître est sans papiers et

(1) Symposium international pour l'alphabétisation, Persépolis, 3-8 septembre 1975. Voir aussi John Cairns, « Les implications du programme expérimental d'alphabétisation mondiale », op. cit.

il existe aussi chez les « analphabètes ». Il peut enseigner à l'école comme en dehors de l'école, mais il ne peut forcer au voyage celui qui n'en a pas encore nourri le désir.

La sélectivité

Une constante sur laquelle a insisté la critique des expériences d'alphabétisation, c'est la sélectivité de leur public. Les gens qui fréquentent le plus assidûment et avec les plus grandes chances de succès les cours d'alphabétisation sont les aspirants à la langue et non les exclus. Ceux qu'on appelle couramment les « vrais analphabètes » — et ils sont de multiples couleurs — ceux-là échappent au réseau de l'école. Le seul projet qui leur était spécialement destiné, celui de Huntingdon, fut arrêté prématurément et n'eut pas de suite. Le Centre Ste-Élisabeth, qui recrutait en partie dans les classes impopulaires, finit par adopter une politique de sélection des entrées pour s'assurer une plus grande efficacité dans l'alphabétisation et pour mieux servir son objectif de réintégration au travail. Les tentatives d'animation faites par les commissions scolaires en arrivent ou en arriveront au même résultat puisqu'il a jusqu'alors été impossible de concilier la « conscientisation » sur le terrain — avec toute l'autonomie qu'elle exige — et les traditions de l'école. En fait, ces tentatives d'animation ont une double fonction: celle de donner une certaine cohérence idéologique aux expériences qui se réclament de la philosophie de P. Freire et de son objectif fondamental de conscientisation; celle d'identification et de recrutement d'une clientèle analphabète quand le démarrage d'une expérience exige que soit créé un « marché ». À la régionale Jean-Talon par exemple, l'animation sur le terrain a clairement été rebaptisée « recrutement » et la référence rhétorique à la conscientisation n'a plus que cette fonction résiduelle d'assurer une continuité dans le discours rationalisateur de la pratique scolarisante[1]. Ces observations récurrentes sur la sélectivité du public analphabète ne sont pas un constat d'échec. Elles permettent au contraire de délimiter objectivement les champs d'intervention, les rôles et les objectifs des institutions d'éducation de base. L'école libérale en éducation des adultes cultive et protège sa valeur éminente de la « libre motivation » de l'individu. Il est dans son éthique et dans sa logique d'offrir ses services à ceux qui en ont exprimé le besoin et la demande. Il est aussi dans sa propre rationalité de sélectionner sa clientèle pour ne garder que les individus qui ont un potentiel de rattrapage scolaire, une promesse de succès immédiat. La pratique de SEBAM et, dans une certaine mesure, les derniers développements du Centre Ste-Élisabeth confirment les observations d'Albert Meister sur l'alphabétisation fonctionnelle:

(1) À Notre-Dame-des-Laurentides, le projet d'un « centre d'éducation et de culture populaire » qui devait abriter les sessions d'alphabétisation fut abandonné. Après une courte expérience d'utilisation d'un local communautaire, l'équipe a décidé de réintégrer des locaux scolaires.

« L'investissement est plus efficace chez les adultes qui se trouvent au début de leur vie professionnelle (15 à 30 ans) que chez les vieux, les enfants et, dans bien des cas, les femmes; chez les individus en voie d'ascension sociale, chez les professionnels plutôt que chez les manoeuvres, etc. Quant aux marginaux, aux 'colonisés internes', on peut malheureusement prévoir qu'ils seront à la fois écartés des nouveaux emplois et abandonnés par une alphabétisation qui se voudra réellement fonctionnelle. . . »[1].

Quant à ses conclusions, elles pourront surprendre. Toutefois, il faut les resituer dans leur contexte géopolitique et dans la problématique de l'« alphabétisation fonctionnelle »:

« On peut très bien imaginer que l'on en vienne à considérer que les populations marginales n'ont d'autre fonction historique que de contribuer à créer la plus-value indispensable au développement et à l'amélioration des niveaux de vie de la population intégrée, participant déjà au progrès . . . La rationalité technocratique et son amoralité peuvent aisément élever cette constatation en norme de conduite et en termes de priorité de plan . . . On peut imaginer que les programmes d'alphabétisation ne toucheront seulement que les individus désireux de se former et que, de gratuits, les programmes deviendront payants, à l'instar de n'importe quel service public » (pp. 57-58).

Dans le contexte historique et culturel du Québec, ces conclusions ultimes sont irrecevables puisqu'elles contrediraient l'orientation politique de l'éducation des adultes à promouvoir une « discrimination positive » à l'égard des populations défavorisées[2]. On peut au contraire réalistement projeter l'ouverture d'un nouveau champ d'intervention culturelle en milieu impopulaire. L'exploration originale de Multi-Média mériterait d'être reprise en milieu rural et expérimentée en milieu urbain. Il n'est pas évident que l'objectif d'alphabétisation soit prioritaire dans ces milieux comme il pouvait l'être dans les régions massivement analphabètes des pays où l'alphabétisation-conscientisation avait un objectif explicitement politique ou révolutionnaire. La théorie d'un Herbert Marcuse qui attribuait une fonction culturelle libératrice au sous-prolétariat comme aux minorités américaines ne pourrait non plus être soutenue au Québec où les « outcasts » sont une quantité résiduelle dans la somme de ceux qu'on nomme les « défavorisés ». Cependant, je ne renverrais pas illico l'intervention culturelle en milieu impopulaire à la tradition paternaliste, missionnaire et légaliste du travail social[3]. Où en sont

(1) A. Meister, *Alphabétisation et développement*, op. cit., pp. 55-56

(2) Cf. Jean Dansereau, *Problématique des milieux défavorisés*, op. cit.; *Éducation et développement*: Une approche aux interventions en milieux défavorisés, ministère de l'Éducation, Québec, avril 1975

(3) Cf. Jean Dansereau: « . . . dans l'état actuel de cette problématique (des 'exclus'), il semble que les services éducatifs devront être conjugués avec les moyens d'intervention du travail social », *Problématique des milieux défavorisés*, op. cit., p. 12

arrivées au Québec les expériences d'animation et de culture populaire? Quels développements ont été tentés en dehors des structures de l'éducation des adultes? Où en est la connaissance de la ou des cultures impopulaires à qui je refuserai par hypothèse positive l'attribut ethnocentrique d'analphabètes et à qui je reconnaîtrai volontiers une fonction culturelle propre, peut-être la valeur réelle du « bricolage » comme une source alternative à la programmation technologique et technocratique de la culture dominante et sûrement la valeur réelle de la parole qu'il resterait à « décoloniser » là où elle a été retranchée dans une quotidienneté illégitime, voire illégale[1]. Guy Lafleur, dans une réflexion profonde sur les pratiques de Multi-Média, avait en 1971 amorcé une recherche de voies alternatives d'action culturelle:

« Les cours de culture populaire, écrivait-il, restent plus préoccupés de rattrapage que de promotion culturelle. Nous ne nions pas que les gens aient quelque chose à apprendre. Mais qu'ils l'apprennent à partir de réalisations et dans un cadre mettant à contribution et valorisant ce qu'ils savent déjà, c'est tout autre chose que d'ignorer ce qu'ils savent pour y substituer au départ des contenus importés.

« Il est à peu près sûr qu'élargir cet éventail de cours de 'culture populaire' exigera que l'on se dégage encore plus radicalement de toute forme ou cadre scolaire » (p. 63).

Il dessinait « deux grands objectifs » d'action culturelle:

« 1. Il s'agit fondamentalement de régénérer l'espace, le tissu culturel populaire; d'en favoriser la revalorisation, la manifestation, l'expression collective . . .

2. Il s'agit aussi de libérer la culture populaire des éléments les plus paralysants de la culture dominante . . .

« Le premier objectif vise à sortir la culture populaire de son statut de 'culture du silence'. Il vise une libération de la parole, de l'expression sous toutes ses formes . . .

« Le deuxième objectif vise à introduire dans la culture populaire les éléments nécessaires à la perception démystifiée des intérêts et de la séduction des milieux populaires . . . »[2]

Ces remarques théoriques sont applicables en hypothèse aux milieux impopulaires ou analphabètes. Il reste à expérimenter les pratiques, soit dans les cadres existants du programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), soit dans ceux des services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC), soit encore et plus probablement par

(1) Voir l'argumentation d'Ivan Illich dans *La convivialité*, Seuil, Paris, 1973 et *Le chômage créateur*, Seuil, Paris, 1977

(2) Guy Lafleur, *La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées*, op. cit., p. 52. Voir aussi en appendice les « Notes supplémentaires sur la connaissance de la culture dominée », pp. 73-74

des projets spéciaux puisque les deux institutions citées ont déjà des traditions exclusives.

L'autonomie

La question de l'encadrement institutionnel de l'alphabétisation a souvent été posée par les praticiens de l'alphabétisation et j'y ai déjà suffisamment insisté sous les thèmes de la déscolarisation et de la déprofessionnalisation. S'il est impossible de définir une règle ou un modèle général pour toutes les expériences, l'enquête a montré que le dynamisme des centres était favorisé là où la pratique pouvait se dessiner et se développer selon ses propres rythmes, ses propres besoins, dans un maximum d'autonomie. Quand les expériences dépassent la tradition scolaire du cours du soir, quand les éducateurs ont expérimenté les difficultés de l'alphabétisation, l'originalité de leur public et quand ils sont prêts à se consacrer à la recherche de voies nouvelles, une des conditions permissives de l'innovation, c'est le feu vert dans le pouvoir de définition de l'expérience, c'est globalement l'autogestion du projet. L'expérience de Huntingdon a cessé d'exister quand Multi-Média a voulu centraliser et uniformiser sa programmation[1]. L'expérience de Beauharnois a été sérieusement entravée par le centralisme décisionnel du service d'éducation des adultes. Par contre, à Montréal, SEBAM a pu bénéfiquement devenir un service autonome, opérant dans un lieu strictement destiné à sa clientèle et néanmoins rattaché administrativement à la CECM. À Notre-Dame-des-Laurentides, beaucoup de conditions d'autonomie étaient remplies pour que le projet puisse déterminer son propre développement et s'enraciner en dehors de l'école, ce qu'il a eu beaucoup de difficultés à faire pour des raisons extrinsèques à l'infrastructure institutionnelle. La tutelle des centres de la main-d'oeuvre (où, comment et jusqu'à quel point s'exerce-t-elle?) et la rémunération des étudiants à plein temps sont aussi des contraintes à l'expérience proprement pédagogique. Les objectifs du travail et ceux de l'éducation sont à dissocier dans un projet d'intervention culturelle, à moins que l'alphabétisation ne soit organiquement intégrée à un projet de formation technique, comme c'est le cas pour les expériences d'alphabétisation fonctionnelle en dehors du Québec. Ce principe de l'autonomie des projets d'alphabétisation suppose évidemment qu'il y ait projet réel, volonté de recherche et de défrichage, potentiel de développement. Il variera d'une expérience à l'autre, suivant les objectifs de l'institution et suivant la clientèle visée. Les classes d'alphabétisation intégrées dans un programme de recyclage au présecondaire auront pratiquement intérêt à demeurer dans l'espace et dans la temporalité de l'école si l'objectif des étudiants adultes est le rattrapage scolaire et la promotion individuelle. Ceci étant surtout valable pour les régions rurales, là où les populations sont dispersées et où les services d'éducation

(1) Je sais que ce n'est là qu'une des raisons du sabordement de l'équipe de la Rive-Sud.

des adultes sont regroupés en un centre régional. En situation urbaine — même si la vocation de l'institution d'éducation de base est le recyclage scolaire — la diversité des étudiants, la quantité de la demande et le potentiel de croissance de l'institution exigeront un minimum d'autogestion pédagogique et administrative. Quant aux expériences proprement expérimentales, elles devront se développer dans l'indépendance et bénéficier du statut spécial de la recherche. Et si ces expérimentations sont l'initiative d'une commission scolaire, elles devront en partant avoir la garantie de toute l'autonomie nécessaire à la création.

L'évaluation?

Si les diverses tentatives d'alphabétisation et d'éducation de base ne s'adressent de fait qu'aux classes populaires sous-scolarisées, et si l'on accepte le principe de la sélectivité, quelle est leur efficacité? Les praticiens de l'alphabétisation peuvent avoir une connaissance empirique des résultats de leur pédagogie, des besoins et des attentes réels de leurs étudiants. La longévité d'une expérience, la croissance d'une institution, les taux d'abandon peuvent être interprétés comme des signes de succès ou d'échec. Mais il est, aujourd'hui, impossible d'évaluer globalement et avec un minimum de rigueur le taux d'efficacité de l'alphabétisation, de discriminer son utilité selon les clientèles, les objectifs de l'institution et les attentes des individus, les méthodes et techniques pédagogiques, etc. Je n'ai disposé, pour la présente synthèse critique, que d'une seule étude évaluative: la « Relance » du Centre Ste-Élisabeth. Bien que très utile à la confirmation de quelques hypothèses importantes, cette enquête n'a encore qu'une faible valeur heuristique. Mes visites dans les quelques centres d'alphabétisation et les deux reconstitutions sommaires d'expériences passées ne m'ont pas conduit là où des tentatives auraient été abandonnées. Je me suis arrêté là où il y avait le plus d'information immédiate, écrite ou observable, pour pouvoir rapidement procéder par induction. La connaissance de cette pédagogie de l'alphabétisation au Québec n'existe qu'en dispersion chez les individus qui l'ont pratiquée depuis, au plus, dix ans. Dans bien des cas, ces pratiques n'en sont qu'au stade expérimental. Par conséquent, les pratiques de la connaissance de ces expériences devraient être expérimentées et encouragées. Sous quelle formes? Des rencontres thématiques des éducateurs en séminaires; des incitations à la recherche évaluative dans chaque projet; des subventions à la recherche universitaire; peut-être un « survey » systématique auprès de la population des anciens étudiants aux cours d'alphabétisation. Dans le projet de poursuite de l'expérience de Multi-Média à Huntingdon, un chargé de recherche devait s'adjoindre à l'équipe d'animation pédagogique. Une telle initiative pourrait être encouragée dans chaque expérience. À la Direction générale de l'éducation des adultes, on peut envisager la création d'un poste de coordonnateur de l'alphabétisation et prévoir un budget spécial, support financier à toutes ces initiatives possibles, sinon souhaitables.

Les méthodes

La reconnaissance générale que j'ai faite des expériences d'alphabétisation s'est arrêtée là où un spécialiste des sciences de l'éducation aurait commencé son investigation. Mes observations des pratiques pédagogiques sont restées profanes et superficielles, elles n'ont pas interrogé la technologie éducative, la théorie andragogique, les rapports pédagogiques, les outils, la littérature « scientifique ». En règle générale, les méthodes d'alphabétisation sont faites sur mesure, se construisent par essai et erreur et par adaptation de méthodes empruntées comme celle de P. Freire. Des pionniers de l'alphabétisation au Québec ont baptisé de leur nom des méthodes qu'ils ont façonnées. Les univers idéologiques auxquels se réfèrent certains projets font privilégier telle méthode, tels outils, tel profil de pédagogue, tels objectifs. Dans certains cas on fait appel à des spécialistes ainsi qu'à la technologie savante, dans d'autres on donne champ libre à l'instituteur expérimenté ou improvisé, dans d'autres encore on recherche l'animateur populaire à vocation. De leur côté, les éducateurs ont le sentiment d'agir en pionniers solitaires et déplorent souvent le no man's land pédagogique dans lequel ils défrichent. En dehors de Montréal, les contacts et les échanges entre ces praticiens sont rares. Il semble aussi que la recherche universitaire dans ce domaine en soit à l'étape du défrichage si l'on exclut le champ de l'alphabétisation fonctionnelle patronnée par l'UNESCO et les discours de l'alphabétisation-conscientisation inspirés de P. Freire[1]. Mais ce ne sont là que des conclusions provisoires et fort relatives si l'on ne donne pas à l'analphabétisme une définition trop caricaturale ou unidimensionnelle. Voilà des interrogations, des trous, peut-être des angoisses qu'une coordination de la recherche pédagogique au Québec et idéalement multinationale pourrait progressivement réduire.

Les jeunes?

Lors de nos entretiens, le directeur de SEBAM avait particulièrement insisté sur la responsabilité de l'école dans la production ou la reproduction de l'analphabétisme chez les jeunes. Un fait souvent relevé, c'est le nombre croissant de jeunes qui se présentent dans les centres d'alphabétisation des adultes. Ils forment une clientèle spéciale. Ils s'intègrent plus difficilement dans les classes d'alphabétisation composées d'adultes volontaires et dociles. Ils sont souvent envoyés par les agents de la justice, du travail, du service social, de la santé. Contrairement aux adultes âgés, leurs

(1) En France, la recherche sur l'alphabétisation des travailleurs immigrés n'en est aussi qu'à ses balbutiements: « Si l'acquisition de la langue orale semble bien devoir suivre les voies tracées par les méthodes audio-visuelles, l'acquisition de la langue écrite ne dispose pour l'instant d'aucun instrument pédagogique réellement adapté . . . Les actions d'alphabétisation, de l'avis de ceux qui les mènent, ne donnent pas pleinement satisfaction. Baisse rapide d'assiduité tout au cours de l'année, résultats médiocres . . . Le problème est en fait de disposer d'un arsenal de méthodes pédagogiques, et non d'une seule qu'on voudrait tant bien que mal ajuster à tous les cas » . . . *Études sur l'alphabétisation des travailleurs immigrés dans la région grenobloise*, Université des langues et des lettres de Grenoble, septembre 1973

chances d'apprentissage sont grandes, les rythmes sont rapides à moins que des névroses ou autres traits de pathologie psychique ne bloquent les échanges. On découvre dans les biographies de ces jeunes qu'ils sont passés par des classes de récupération au secondaire puis par le cycle professionnel court ou bien qu'ils ont passé plusieurs années dans une « institution spéciale » dont le nom cache toujours la fonction répressive. La plupart ont été scolarisés jusqu'à la 8e ou 9e année, et pourtant ils n'ont qu'une connaissance primitive de la lecture et de l'écriture. Mais il arrive que certains ne soient jamais allés à l'école pour quelque « raison » familiale. C'est là que s'arrête mon information sur cette « clientèle » des jeunes analphabètes, si rudimentaire malgré les quelques entretiens que j'ai pu faire sur le terrain. Le problème apparaît parmi les plus importants dans la conclusion de ce diagnostic global de l'analphabétisme et dans la projective de l'alphabétisation. Le développement de l'éducation des adultes et la résorbtion progressive prévisible de l'analphabétisme chez les adultes laisseront intact ce fait de la production de l'analphabétisme des adolescents. Est-il en croissance ou bien sa récente révélation n'est-elle due qu'à la courte expérience de l'alphabétisation au Québec? Les jeunes qu'on découvre analphabètes quand ils sont de nouveau scolarisés — souvent contre leur gré — sont-ils le symptôme d'une classe montante de nouveaux parias? Est-ce qu'ils ne sont que l'héritage des plus vieilles générations de sous-prolétaires? Ou bien est-ce qu'ils indiquent un nouveau type de marginalisation sociale? Comment devient-on analphabète à l'école? Est-ce que ce présumé analphabétisme n'est pas un rapport nouveau à la langue, à l'école, au pouvoir de la culture dominante des classes moyennes? Beaucoup de ces questions renvoient à l'analyse du système scolaire, d'une part, à l'analyse de la production sociale contemporaine, d'autre part. Pour rétrécir les ambitions de la recherche, comme point de départ, on pourrait aller poser des questions à cette population des « jeunes analphabètes », entrer dans leur parole, toujours dans l'esprit du voyage, à la recherche d'une nouvelle pédagogie. Le présent travail n'a fait que rencontrer la question. En définitive, ne s'impose-t-elle pas en priorité devant toutes les autres?[1].

(1) Je n'ai pas envisagé la question de la désalphabétisation dans les sociétés riches à cultures programmées. Les nouveaux parias de la langue en seraient-ils un signe patent? On peut lire dans la *Déclaration de Persépolis*: « Il existe même une tendance à la désalphabétisation dans les pays industrialisés ». Cette question et bien d'autres mériteraient d'être archéologiquement fouillées . . .

C – Quelques conclusions pratiques

Une politique

L'orientation d'une politique de l'alphabétisation est fonction du diagnostic que l'on a fait de l'analphabétisme, mais aussi des grandes orientations idéologiques et politiques de l'État. On a vu, avec Albert Meister, ce que pouvait être une politique de l'alphabétisation quand la valeur de la rationalité technocratique est au pouvoir, quand aussi l'objectif dominant est la croissance économique, soit quand l'élite technocratique alliée à la bourgeoisie d'affaires s'approprient la finalité politique d'une société globale: une alphabétisation « réellement fonctionnelle », nécessairement sélective, soumise aux règles de l'efficacité du travail et de la rentabilité économique. Selon cette conception, l'analphabétisme est un résidu normal et les analphabètes une armée de réserve éventuellement utilisable dans les cas de demande de main-d'oeuvre. À l'opposé de cette conception antihumaniste, on a aussi rencontré l'humanisme militant d'un Paolo Freire: l'énergie éducative doit être dirigée vers les plus opprimés pour servir à la libération des classes les plus dépossédées. La révolution passe par l'aventure de la conscience ou l'éveil à la liberté. Dans les pays à massives populations analphabètes, l'éducation a une mission politique et P. Freire, en humaniste chrétien, lui reconnaît un rôle historique éminent. La polarité de ces deux conceptions-types de l'alphabétisation réfère à des situations historiques étrangères au Québec. Ici, l'analphabétisme n'est pas un phénomène de masses. Ici, l'éducation des adultes a consacré dans son idéologie la « discrimination positive » envers les populations défavorisées. Ici, les expériences d'alphabétisation n'ont pas été développées par des experts de la formation de la main-d'oeuvre. C'est surtout le droit libéral à l'éducation, la demande de cours de base, la tradition caritative de certaines institutions, le développement récent de l'éducation des adultes, certaines expériences d'éducation populaire et la politique fédérale de la main-d'oeuvre qui ont contribué à développer et orienter les pratiques d'alphabétisation. C'est aussi, plus généralement dans les sociétés riches, les impératifs de programmation de la culture et de rationalisation des modes de production de la société qui ont découvert la dysfonctionnalité de l'analphabétisme et par conséquent attribué à l'école la nouvelle fonction d'alphabétisation des adultes non ou sous-scolarisés.

Un sous-développement

D'un côté, développement empirique, fractionné, diversifié et peu coordonné de l'éducation de base au Québec qui demeure résiduelle dans l'éducation des adultes et qui ne touche finalement que quelques centaines de personnes. L'alphabétisation n'a pas encore acquis de statut spécial au ministère de l'Éducation malgré la priorité déclarée en éducation des adultes aux « populations défavorisées ». Elle reste un secteur « sauvage », minorisé, marginalisé, laissé à l'initiative de quelques commissions scolaires et

de quelques éducateurs pionniers, militants ou missionnaires[1]. Les rares tentatives vraiment expérimentales d'alphabétisation, ou bien n'ont pas été suivies, ou bien ont été réintégrées dans la tradition de l'école et annexées pratiquement à la formation scolaire. Malgré la forte proportion d'adultes non scolarisés ou illettrés au Québec (en comparaison avec les provinces de l'ouest du Canada), l'analphabétisme et toute la réalité sociale dont il est symptôme sont voilés par l'ignorance ou l'indifférence. Dans ce domaine de l'éducation des adultes largement tributaire des politiques de la main-d'oeuvre du gouvernement fédéral, les lois du marché libéral qui déterminent l'économie des échanges services / clientèles sont toujours dominantes. L'idéologie de l'éducation libératrice ou égalisante qui sanctionne le principe du rattrapage pour les populations défavorisées consacre dans la pratique l'exclusion des plus « défavorisés » à l'avantage des classes populaires, public potentiel sinon actif des « cours d'éducation populaire » (socio-culturel) et de formation scolaire. La priorité ne va pas jusqu'aux classes impopulaires, elle demeure aux classes populaires, massive marge inférieure des classes moyennes. Politique explicite ou bien héritage quotidien tant de l'histoire des rapports sociaux au Québec que de l'environnement culturel, économique et politique canadien? Il semble que la deuxième hypothèse soit plus réaliste.

Contre un sous-développement

D'un autre côté, l'ouverture du monopole non radical de l'État et de son école qui entame si peu le résidu des analphabètes (sous-prolétaires ou non) conformément à la tradition du libéralisme culturel peut apparaître comme un moindre mal à la critique radicale de l'État techno-bureaucratique, de l'école dominante, de la langue unidimensionnelle de la programmation culturelle[2]. La pratique de l'alphabétisation scolaire et scolarisante n'est pas libératrice pour les parias de langue dominante contrairement à ce que voulait être la pratique (ou l'idéologie?) de l'alphabétisation-conscientisation à fin de renversement révolutionnaire ou transformation des rapports sociaux. Nombreux sont les analphabètes qui ne sont pas volontaires à la fréquentation quotidienne ou hebdomadaire de l'école comme à l'apprentissage assidu de la langue écrite. Car entrer dans la langue de l'Autre, c'est aussi entrer dans un ordre global qui les rejette et leur renvoie la honte. Le libéralisme de l'école des adultes, la sélection de fait qu'elle pratique et l'idéologie de la liberté (« libre motiva-

(1) Voir l'allocution de Martin Forest au cours de l'Atelier canadien sur la formation de base des adultes (Collège Algonquin, Ottawa, 27-30 octobre 1977) reproduite dans « *Quelques jalons dans l'histoire de l'alphabétisation chez les adultes au Québec* », DGEA, Ministère de l'Éducation, 1977

(2) « Les chances d'accès à une société déscolarisée sont plus grandes pour les pays non scolarisés, les chances de la non-scolarisation plus grandes que celles de la déscolarisation. Cela suppose qu'on reconnaisse les aspects positifs de l'analphabétisme et l'imagination des masses analphabètes que l'on n'a pas encore désappropriées de leur parole propre. Ce sont des chances que les scolarisés n'ont plus . . . », H. Dauber, E. Verne, *L'école à perpétuité*, Seuil, Paris, 1977

tion ») qui la justifie souvent écartent généralement les tentatives de recrutement, de ratissage ou de conversion sous couvert d'animation, de travail social et de « conscientisation ». Instituer un programme d'alphabétisation systématique ce serait répéter les tristes campagnes d'évangélisation qu'accompagnent nécessairement le recensement des « barbares » puis la répression des infidèles.

Nuances

La thèse de l'existence « conviviale » des analphabètes n'est cependant pas aussi limpide que le laissent croire les fervents de l'école de Cuernavaca. Le chômage n'est pas créateur en soi pour paraphraser le maître du CIDOC[1] et « l'imagination des masses analphabètes », quand l'argument accède à la ferveur d'une théorie, s'apparente plus à un romantisme utopique réactionnaire qu'à une compréhension historique et dialectique de l'objectivité des rapports sociaux au Québec et de la subjectivité de la vie quotidienne des analphabètes. « J'ai même rencontré des Dziganes heureux » était le titre d'un film émouvant sur la vie d'une ethnie « analphabète » au centre de l'Europe. J'ai même rencontré des zoulous heureux . . . Ces « zoulous » sont les parias d'un ghetto blanc d'une petite ville du Québec et annexer zoulous et bonheur est bien un paradoxe qui dissimule trop les rapports d'oppression et d'exploitation interdisant une parole souveraine.

Une politique quand même, quand bien même

Une politique de l'alphabétisation devra errer entre thèse et antithèse de l'analphabétisme. Pas de politique d'alphabétisation systématique, n'en déplaise aux officiers de la langue de l'administration des hommes. Pas non plus de politique de laisser-faire, ce qui reviendrait à accepter implicitement la reproduction chronique d'un sous-prolétariat retranché dans le silence ou la parole honteuse. Enfin, reconnaître que toute politique définie et administrée par l'État, médiatisée par ses institutions locales (l'école inévitablement comme légataire de la langue universelle) et appliquée par ses fonctionnaires professionnels, comporte aussi la contradiction fondamentale[2] que l'on retrouve entre la langue collective ou publique et la parole privée, la langue unidimensionnelle de la Raison d'État[3] et la parole individuelle qui désespérément ou tout inconsciemment cherche à la faire éclater. L'union théologique de la langue et de la parole est depuis longtemps renvoyée à la vieille histoire du mythe originel. Dans la pratique et la production de l'histoire d'aujourd'hui il est impossible de contourner la contradiction, mais utile de la reconnaître. La réaliser en son stade actuel en observant son éclatement — en cris ou en musique (opposition provisoire mais non contradictoire) — est

(1) Yvan Illich, *Le chômage créateur*, op. cit.

(2) Voir, pour cette longue argumentation, par exemple Henri Lefebvre, *De L'État*, éd. 10/18, Paris, 1976-1977 (3 tomes).

(3) Cf. Herbert Marcuse, « L'univers du discours clos », *L'homme unidimensionnel*, Minuit, Paris, 1968

la justification de la présente recherche d'une politique de l'alphabétisation.

Pratiquement

Quelques suggestions pratiques sont restées clairsemées dans le texte. En voici une articulation sommaire:

1. Conformément à sa politique de « discrimination positive à l'égard de populations défavorisées », la Direction générale de l'éducation des adultes devrait attacher une attention spéciale à la population des analphabètes au Québec et reconnaître l'alphabétisation comme une *priorité* en éducation.

2. Cette première condition acceptée, la Direction générale de l'éducation des adultes pourrait instituer une *table de l'alphabétisation* regroupant les éducateurs qui ont oeuvré dans l'éducation de base depuis une dizaine d'années et y nommer un coordonnateur permanent.
Cette table aurait pour mission initiale de faire le point sur l'expérience acquise de l'alphabétisation au Québec et de soumettre à la Direction générale des propositions d'intervention.

3. L'éducation de base en « milieux impopulaires » ne peut emprunter invariablement les canaux de l'école. Des pratiques d'« éducation populaire » se sont développées en dehors de l'école. La Direction générale devrait libéralement encourager ces expériences et expérimentations, soit par l'aide déjà existante aux *organismes volontaires* d'éducation populaire (OVEP), soit en stimulant des expériences nouvelles dans la vie quotidienne.

4. L'alphabétisation des *immigrants* doit être développée spécialement (avec la collaboration des ministères concernés).

5. La Direction générale de l'éducation des adultes devrait encourager la *recherche* universitaire sur l'analphabétisme et l'alphabétisation. En voici quelques titres:

— l'éducation populaire en dehors de l'école,
— les pratiques linguistiques des analphabètes,
— l'école, productrice et reproductrice de l'analphabétisme,
— les jeunes analphabètes: une sociologie,
— les théories, les méthodes et les techniques d'alphabétisation,
— l'alphabétisation des immigrants . . .

6. Enfin, l'alphabétisation devrait être comprise et pratiquée dialectiquement comme une initiation à une langue étrangère — l'écrit — mais aussi comme une libération de la parole: un art de l'expression, une aventure ludique dans la culture possible et non une répression de l'art dans une quotidienneté impossible mais imposée. Paroles et écritures ne seront plus antagoniques quand elles seront cultivées au pluriel indéfiniment, au rythme des saisons et suivant la raison des rythmes. Une politique de l'alphabétisation comprise comme une poétique de l'expression et comme une polémique de la loi, telle est finalement cette compréhension positive de l'« éducation de base »: libérer le bon sens, « sans bon sens »!

Rétrospective

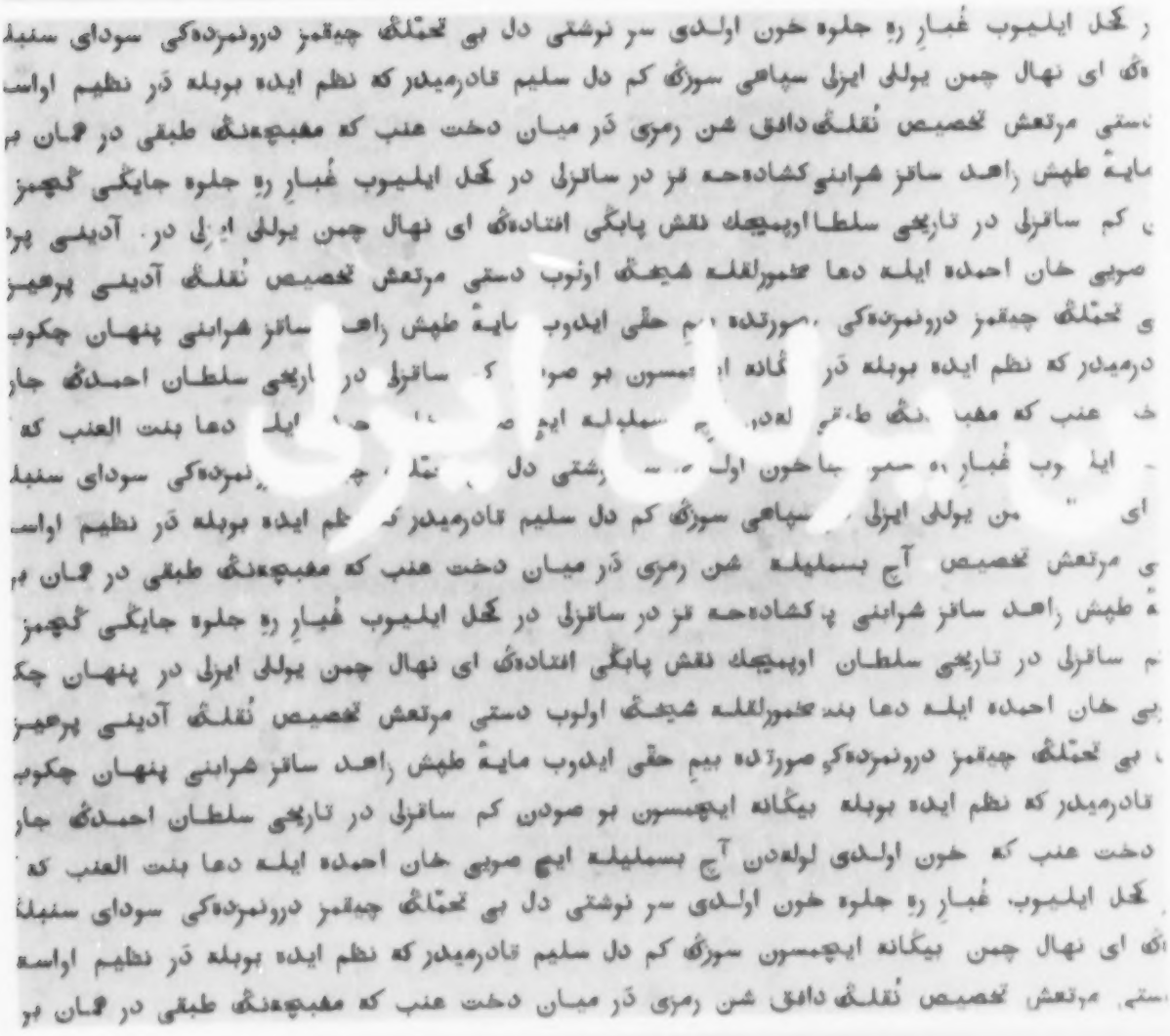
Au cours de cette étude, j'ai pu prendre position, colorer l'analyse, orienter la prospective. C'est ma propre contribution au débat politique, dialogue réaccordé à ma polyphonie. Si j'ai insisté sur le monde des parias, c'est aussi en marge de la Raison d'État, en toute liberté face aux trois grâces du poids, du nombre et de la mesure, en gaieté. En musique. En solitaire. La première partie fut écrite à l'automne, dans l'esprit de la St-Michel: une fois consumé l'élixir de l'été, l'esprit aspire au calme, l'homme tout entier travaille à l'équilibre. Le rapport ou le rythme entre la langue et la parole cherchait l'harmonie. Idéal grec servi par l'épée du chevalier sage: Michaël[1]. La conclusion est écrite dans l'esprit de la St-Jean, quand dehors le coquelicot éclate et quand tout l'univers est en fête. Quand l'homme fait l'expérience du champignon. Quand l'anthropologique est le plus sensible à son union avec le zoologique, le botanique, le minéral et quand de la terre il est dissous dans l'eau, aspiré par l'air et consumé par le feu. C'est à ce moment que la parole s'élève à l'invisible, si loin de la langue angulaire. C'est la saison du verbe et non la raison de la langue. Non pas seulement la subjectivité passionnellement étourdie. Au-delà de la confusion du désir: le mariage de la parole individuelle et de la langue du monde, une nouvelle expérience de la réunion du subjectif et de l'objectif[2]. Idéal présocratique et dyonisiaque de Zarathoustra sur le chemin de la montagne. J'ai donc, à la fin, célébré la parole et révélé la vertu cachée ou refoulée de l'analphabétisme. Pas de « contradiction » entre le début et la fin, simplement une progression organique au fil des saisons, une métamorphose naturelle de la recherche et de l'expression. Aurait-il fallu terminer plutôt que commencer dans l'esprit de la St-Michel? S'il en est ainsi, faites la lecture de la fin au début, et refaites l'équilibre. A chacun sa lecture possible, à chacun sa parole vive.

(1) Ou Saint-Georges combattant le dragon

(2) « L'écriture devrait s'effacer devant la plénitude d'une parole vive, parfaitement représentée dans la transparence de sa notation immédiatement présente au sujet qui la parle et à celui qui en reçoit le sens, le contenu, la valeur », Jacques Derrida, « Sémiologie et grammatologie », dans *Essais de sémiologie*, Mouton, Paris, 1971

4e Partie

Une expérience d'alphabétisation para-institutionnelle au Comité du peuple à Longueuil



« Il faut admettre que la fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement. . . L'action systématique des États européens en faveur de l'instruction obligatoire, qui se développe au cours du XIX siècle, va de pair avec l'extension du service militaire et de la prolétarisation. La lutte contre l'analphabétisme se confond aussi avec le renforcement du contrôle des citoyens par le Pouvoir. Car il faut que tous sachent lire pour que ce dernier puisse dire: nul n'est censé ignorer la loi. »

Claude Lévi Strauss,

Tristes tropiques

« Chaque nouvelle spécialité dans la production des services ne s'épanouit qu'à partir du moment où le public s'est forgé, et où la loi a avalisé, une conception neuve de « ce — qui — ne — devrait — pas — exister. » Les écoles ont lancé une croisade moralisante contre l'analphabétisme une fois que celui-ci a été défini comme un mal. »

Yvan Illich,

Le chômage créateur

I – Introduction

L'expérience d'alphabétisation menée depuis 1976 au Comité du peuple de Longueuil, conjointement avec le Service d'éducation des adultes de la Régionale Chambly, semble unique au Québec et peut prendre valeur de modèle ou de projet pilote pour ce terrain expérimental de l'alphabétisation en dehors de l'institution scolaire et de ses pratiques éducatives.

Il faut maintenant prendre pour acquis que l'alphabétisation menée, comme les autres cours d'éducation des adultes, dans les salles de classes des écoles, est un service qui ne s'adresse pas en fait à tous les analphabètes et qui exclut pratiquement les plus démunis d'entre eux. Même si, idéologiquement, l'alphabétisation est présentée et souvent comprise comme un programme éducatif spécialement destiné aux populations défavorisées, il faut reconnaître qu'elle ne peut atteindre que partiellement son public potentiel des analphabètes, qu'elle favorise un « écrémage » des populations défavorisées au profit des individus et des groupes les mieux intégrés. Même si, dans certaines expériences tentées au Québec, on a cherché à mieux adapter l'enseignement à ce public, à créer de nouvelles méthodes pédagogiques, à recruter des enseignants de qualité, à annexer aux équipes pédagogiques des animateurs, des chercheurs, etc., on n'a pas réussi à neutraliser la distance qui sépare l'école institutionnelle des analphabètes issus des « classes impopulaires ». L'école, son image, ses professeurs et professionnels, son prolic, sa langue, son statut officiel peuvent exercer une force d'attraction sur le public populaire des analphabètes (relativement intégrés à l'ensemble des institutions sociales) et une force contraire de répulsion sur le public impopulaire (marginal, marginalisé). Si l'école a, malgré tout, un rôle d'éducation à jouer dans les milieux les plus défavorisés, elle devra renoncer au centralisme et différencier ses modes d'intervention, s'adapter aux demandes réelles de ses différents publics et non pas chercher à les adapter à ses propres traditions.

En alphabétisation des adultes, les pratiques éducatives en institution scolaire ont dépassé, au Québec, le stade expérimental. Il faut maintenant les développer, les multiplier. Ce domaine doit devenir *une priorité* conformément à la politique de « discrimination positive » à l'égard des populations défavorisées: une priorité spéciale qui exige une certaine autonomie, à cause des problèmes spéciaux que pose l'alphabétisation des adultes comme, par ailleurs, l'éducation des handicapés divers. Mais ce n'est pas tout. L'alphabétisation en dehors de l'institution scolaire a été jusqu'à maintenant très marginale, elle en est à peine au stade expérimental. Ces expérimentations demandent à être encouragées, développées. Elle ne pourront être reproduites identiquement d'un milieu à l'autre: dans chaque situation régionale, les lieux et les modes d'intervention devront être originalement essayés. C'est pourquoi l'expérience de Longueuil ne peut prétendre s'adapter à tous les

contextes sociaux du Québec. Elle est présentée ici pour sa valeur d'exemple. Et puisque l'exemple est peut-être unique, actuellement, au Québec, il peut avoir valeur de modèle. Sa principale vertu est de démonstration: que l'alphabétisation en milieu sous-prolétaire est possible, qu'elle est différente de l'alphabétisation à l'école, qu'elle peut être menée conjointement par un service d'éducation des adultes et un organisme populaire ou impopulaire, que des professionnels de l'éducation ne sont pas les seuls à pouvoir alphabétiser et que la déprofessionnalisation relative de l'alphabétisation est possible, utile et souhaitable.

II – Le Comité du peuple

Le Comité du peuple, à Longueuil, est un organisme volontaire d'aide aux assistés sociaux, créé et géré par des assistés sociaux. Il est autonome et logé au Carrefour populaire qui regroupe plusieurs associations. La location de ses locaux est assumée par Centraide. Le Comité a un conseil d'administration présidé par un assisté social, en incapacité de travailler et analphabète. Le Comité assure une permanence quotidienne au Carrefour populaire. On lui reconnaît une efficacité à traiter pratiquement des problèmes d'emploi, d'accidents du travail, d'assistance juridique, d'aide sociale, de pensions, de logement . . . Il aurait, depuis sa création il y a six ou sept ans, traité plus de 6 000 cas. Il organise des rencontres sociales, des danses, des rencontres sportives, des fêtes, des meetings. Il aurait aidé à créer, dans le passé, des comptoirs de distribution alimentaire et de vêtements usagés. Une fois par semaine, il anime une émission de télévision communautaire sur le cable, « Videotron ». Et, depuis deux ans, le Comité du peuple a inauguré un « programme » d'alphabétisation avec l'aide de quelques professionnels et de la commission scolaire Chambly.

Voilà rapidement le curriculum du Comité du peuple, un organisme populaire connu pour son efficacité et sa débrouillardise, fier de son autonomie, un pouvoir reconnu sur la Rive-Sud, déjà une tradition (au sens sociologique). Quand il a recours à des professionnels — avocats, professeurs, animateurs, administrateurs divers —, sa plus grande vigilence s'applique à préserver avant tout son autonomie. La différence est toujours marquée, le rôle subsidiaire des professionnels toujours réitéré. Le Comité du peuple veut « faire ses affaires lui-même », les compétences professionnelles consultées à diverses occasions devant rester extérieures au Comité du peuple. Ceci s'applique aussi aux autres organismes populaires qui logent dans la même maison du Carrefour. Le Comité proclame son indépendance idéologique et politique. Des années passées qui connurent divers conflits idéologiques et dans lesquels le Comité fut secoué, on a gardé une position de repli, de distance, de prudente indépendance. La lutte sur le front politique, l'identification à une classe exploitée, les références idéologiques à la culture prolétarienne sont prudemment écartées. Pas de révolution promise à l'horizon. Pas d'espoir réel de mobilité sociale, pas d'aspiration objective à la promotion individuelle par le travail régulier, pas d'attentes magiques ou utopiques face aux institutions extérieures: au Comité, on sait que les assistés sociaux vivent dans les marges et que c'est à l'intérieur de ces marges qu'il faut se débrouiller, organiser l'entraide, bricoler la défense, patenter la vie. Ces remarques sont significatives en regard du projet d'alphabétisation et des questions suivantes: pourquoi apprendre à lire et écrire? — la déprofessionnalisation et la déscolarisation relatives

de l'apprentissage — la cogestion du projet — la publicité et le recrutement . . . on y reviendra.

À l'extérieur, on dit du Comité du peuple qu'il est l'affaire d'un clan familial et donc qu'il est plus susceptible d'aider les gens qui sont proches du clan que ceux qui en sont loin. Aussi, qu'un tel statut clanique détermine son image extérieure et, qu'en regard de l'alphabétisation, ceci constitue une barrière pour une partie du public des analphabètes. C'est un fait. Mais on ne peut pas s'attendre à ce qu'un milieu sous-prolétaire génère le même type d'institution et d'organisation qu'un milieu de classes moyennes organisées. La solidarité organique du groupe dirigeant le Comité est un facteur important de sa force, de sa continuité, de son succès. Que son recrutement soit limité, ceci ne constitue pas une entrave à son action, bien au contraire. On pourrait même supposer qu'un affaiblissement de sa solidarité familiale — au Comité on parle d'« atmosphère familiale » — aurait pour conséquence la dissolution du Comité et de son pouvoir.

C'est cette configuration du Comité du peuple qui a orienté en partie le style de l'alphabétisation qui s'y fait depuis deux ans. Les cours se font dans les locaux du Carrefour populaire. Pour les gens du Comité, il n'a jamais été question d'aller à la polyvalente. Au début de l'expérience, il n'était même pas question de demander les services de « professeurs ». Le Comité avait recruté, dans ses rangs, ses propres moniteurs. Pour l'encadrement, il bénéficiait de l'aide professionnelle d'un permanent du Carrefour populaire. Financièrement, il avait conclu avec la commission scolaire une entente de services qui lui laissait le pouvoir de gestion de son budget. Ainsi, l'éducation restait dans les mains du Comité du peuple, farouchement fier de son autonomie et de son pouvoir, marquant toujours la différence entre l'endo-groupe — le clan — et les autres.

III – L'alphabétisation: *première année*

La conjoncture

En 1976, le Comité du peuple était sorti fort affecté des conflits idéologiques qui avaient secoué le Carrefour populaire. Pour les groupes organisés de gauche, le Comité du peuple trahissait la mission populaire de mobilisation, de conscientisation et de luttes. Il s'était retrouvé classé à droite, isolé, affaibli. Le projet d'alphabétisation est né de cette conjoncture: en partie pour refaire l'unité du Comité et pour recréer la volonté d'intervention d'un organisme bénévole, en partie pour perfectionner le savoir faire des militants et mieux outiller l'organ sation, en partie pour redéfinir une nouvelle mission au Comité, en partie pour reconquérir un public. Le projet d'alphabétisation visait donc d'abord le noyau actif du Comité du peuple et, dans un deuxième temps, la population des assistés sociaux analphabètes de Longueuil, peu susceptibles d'aller s'inscrire aux cours d'éducation des adultes de l'école Gérard Filion.

Les acteurs

Pour cette nouvelle expérience, trois acteurs sont en jeu dès le départ: le Comité du peuple; un animateur du Carrefour familier avec le groupe et le travail du Comité, ancien animateur SEAPAC[1] à la Régionale Chambly; le Service d'éducation des adultes de la Régionale Chambly déjà mobilisé sur la question de l'analphabétisme de son territoire et prêt à intervenir sur le terrain autrement qu'au moyen des cours réguliers. Chacun des rôles est essentiel et c'est leur coordination tripartite qui déterminera l'originalité et le succès de cette expérimentation. Le Comité n'est pas un acteur passif ni subordonné à l'exercice de l'éducation. Il entend bien exercer son pouvoir et réinvestir là son expérience, jouer son rôle directeur bénévole aux côtés des professionnels annexés. L'animateur sera essentiel, aux débuts, comme coordonnateur de l'expérimentation et relai entre le monde des assistés sociaux et le monde extérieur des professionnels, des institutions dominantes. Il n'est pas un « professeur » ni un professionnel de l'alphabétisation, il a déjà une « bonne » expérience de l'animation en milieux populaires et impopulaires, il est familier avec le Comité. Quelques administrateurs du Service d'éducation des adultes de Longueuil sont prêts à subventionner l'expérience et intéressés à la suivre attentivement. Ils sont conscients des limites de l'éducation institutionnelle, ils ont déjà expérimenté l'animation sur leur territoire, ils recherchent de nouveaux modes d'intervention en alphabétisation pour toucher le public absent aux cours programmés. Ils acceptent au départ de donner toute l'autonomie d'action et de gestion du budget au Comité du peuple et à l'animateur, recruté et payé par le Comité.

(1) Service éducatif d'aide personnelle et d'animation communautaire.

Conditions favorables

Ainsi, au départ, le Comité s'est donné un projet avec l'aide d'une « personne ressource » qui lui est organiquement rattachée, il a reçu une subvention pour couvrir ses dépenses d'opération et de recrutement de professionnels, il est assuré de garder son pouvoir d'autogestion et il peut déjà anticiper des suites à cette expérimentation grâce au support attentif de la commission scolaire. Aux débuts de l'année 1977, le Comité est prêt à commencer l'alphabétisation.

Pas de « conquête »

Puisque l'animateur a travaillé sur les lieux plusieurs années, dont deux ans au Carrefour populaire, la phase de « conquête » du milieu n'est pas à faire, contrairement à ce que fut aux débuts l'expérience de Multi-Média à Huntingdon. Elle n'est pas à provoquer artificiellement, trop rapidement et trop superficiellement. On sait que, dès qu'un projet d'alphabétisation est rendu public, dès que des attentes ont été suscitées chez des analphabètes volontaires à l'alphabétisation, les pressions sont alors très fortes pour commencer pratiquement l'exercice, pressions qui contraignent les formateurs à raccourcir radicalement et escamoter la phase de reconnaissance et celle de préparation du « programme ». Ici, même avec la présence de l'animateur, on reste en famille.

Du projet au programme

La première tâche à entreprendre est de bâtir un programme collectivement, soit apprendre à bâtir un programme, définir quelques objectifs, formuler quelques hypothèses, se donner une organisation, recruter du personnel, faire un budget, négocier avec la commission scolaire, etc. Il faut rationaliser et ordonner le projet, il faut aussi apprendre comment on opérationalise un projet, il faut encore que le projet se construise dans la réalité vivante du Comité du peuple, partant de ses habitudes, de ses besoins, de sa culture, de ses propres volonté, sentiments et langage. Mais aussi, il faut commencer en même temps à apprendre à lire, écrire et compter, ou à les perfectionner, puisque certains membres du Comité sont quasiment analphabètes. Dans cette première phase d'autogestion du projet, mais aussi d'initiation à l'autogestion et à l'éducation, le rôle de l'animateur est essentiel bien qu'ambigu. Il doit intervenir, planifier, organiser, initier sans pourtant diriger! L'expérimentation se fera donc par essais et erreurs, entre la planification et l'improvisation, entre l'aventure amicale d'un groupe de pairs et la préparation prévisionnelle d'un plan d'intervention à moyen terme, entre l'apprentissage de l'écriture et l'écriture de l'apprentissage.

Les objectifs

Un objectif défini est de former des formateurs pour l'alphabétisation à venir. Un autre est d'initier le Comité à des méthodes, techniques et instruments de travail pour qu'il devienne plus autonome et plus efficace. Un troisième est d'alphabétiser, dès le début, les plus illettrés et de développer, chez eux, le goût pour la lecture, l'écriture et la comptabilité élémentaires, nécessaires au meilleur fonctionnement du Comité et au nouveau rôle d'alphabé-

tisation qu'il s'est donné. Chacun de ces objectifs devra toujours être incarné dans la réalité quotidienne des assistés sociaux et dans la pratique vécue du Comité du peuple. Quant à la finalité explicite de l'alphabétisation, pour les membres du Comité comme pour les futurs participants, c'est clairement de récupérer plus d'autonomie et de savoir-se-débrouiller en marge de la société des autres. Dès le départ et pour la première année, on s'entend sur les conditions objectives de l'expérimental, on s'attend à faire des erreurs, à « jouer un rôle de cobayes » mais aussi à apprendre suffisamment pour préparer un programme d'alphabétisation plus ambitieux à mettre en route en septembre 1977.

Les débuts: première phase

Dix-huit personnes, membres du Comité et proches connaissances, sont prêtes à tenter la première expérience. Parmi elles, deux seulement qui ne savent lire ni écrire, d'autres peuvent lire le Journal de Montréal mais à peine écrire et calculer, les autres ressentent le besoin de perfectionner leurs connaissances et leurs pratiques élémentaires. Il est convenu que c'était les plus avancés qui allaient enseigner à lire, écrire et compter aux illettrés. Aussi, qu'on allait demander la participation de personnes ressources de l'extérieur pour les compétences additionnelles requises. Une équipe de six professionnels fut d'abord formée: un psychologue, deux animateurs initiés au théâtre et à la pédagogie-créativité, un travailleur social, un orthophoniste et l'animateur principal du Carrefour. Leur lien était surtout l'attrait commun pour l'expérience, mais les jeux et les rôles restaient indéfinis. Après deux ou trois réunions avec le Comité du peuple, ce groupe fut réduit à deux personnes: l'orthophoniste et l'animateur du projet. Le Comité avait refusé de se soumettre à un jeu qui mettait encore en cause l'univers idéologique du groupe, « sa fierté et son orgueuil ». Il avait refusé de faire un spectacle de sa propre quotidienneté: pourquoi filmer ce qu'il vivait réellement? « Pourquoi encore faire une scène de théâtre sur les assistés sociaux? Pourquoi perdre son temps à se dévaloriser alors qu'il y a tant de choses à faire pour aider les assistés sociaux? » Le Comité insistait au contraire sur le positif de l'éducation: il fallait commencer tout de suite l'alphabétisation et les cours d'éducation populaire. C'est ainsi qu'on ne garda finalement que l'orthophoniste et qu'il fallait maintenant donner forme à l'apprentissage.

Deuxième phase

Conformément à la pédagogie de Paolo Freire ainsi qu'aux désirs du Comité, on chercha d'abord à enraciner l'apprentissage dans le langage et dans le vécu des acteurs. On décida que la première partie des cours serait consacrée à une discussion sur des thèmes quotidiens (budgets, autos, assistance sociale. . .), que la deuxième mettrait en pratique l'apprentissage nécessaire à résoudre les problèmes identifiés de calcul, lecture, écriture. On voulait assurer un équilibre entre la compréhension du quotidien vécu et l'apprentissage: conscientisation et alphabétisation. En fait, l'intérêt du groupe pour les discussions thématiques fit rapidement

passer l'alphabétisation au second plan. Des soirées prolongées étaient consacrées à la discussion sur le Bill 26, sur la consommation et le budget, sur le logement et les baux, etc. « Mais ce n'était pas bon pour les gens qui ne savaient pas lire ni écrire . . . Pour parler d'un budget, il faut savoir compter . . . » Et pour les moniteurs du Comité, le temps consacré à la préparation de ces « cours » était jugé trop exigeant. On décida donc de se consacrer entièrement à l'apprentissage: c'était le besoin identifié comme le plus urgent.

Troisième phase

Deux soirs par semaine étaient réservés aux cours, et une demi-journée à leur préparation. Ce rythme fut ensuite réduit à un cours par semaine et un après-midi de préparation. Le groupe fut divisé en trois: les analphabètes « purs »; ceux qui savaient lire mais très peu écrire; les plus avancés qui devaient néanmoins perfectionner leur écriture, travailler sur l'expression verbale et la conceptualisation plus abstraite des énoncés. Les deux groupes plus avancés travaillaient séparément avec l'aide d'un « professeur ». Les analphabètes apprenaient avec l'aide des moniteurs recrutés dans le groupe des plus avancés. En fin de soirées, tout le monde se réunissait pour faire une évaluation. Planification, apprentissage, enseignement, évaluation: le Comité participait à chacune de ces étapes de l'expérience qui visait avant tout à former des formateurs.

Auto-évaluation et rectification

Cette première expérience dura donc six mois. En juin, l'« année scolaire » était finie. On allait recommencer en septembre, ou plutôt on allait commencer une nouvelle étape de l'alphabétisation en tenant compte de l'enseignement de cette première année. Aux débuts, le Comité avait prévu recruter un public d'une centaine de personnes pour septembre; les moniteurs devaient être prêts à encadrer des groupes de quinze; le Comité se donnait pour mission de créer une école alternative pour les assistés sociaux analphabètes. En juin, les objectifs étaient devenus plus réalistes, la réalité plus objective. L'apprentissage fut plus difficile et plus long que prévu. L'équilibre conscientisation-alphabétisation était en fait impossible à pratiquer. Pour les moniteurs, il fallait préparer les cours avant de les donner, il était encore impossible de se passer des « professeurs » ou « personnes ressources ». Pour les négociations avec la commission scolaire, il fallait préparer un programme structuré, écrire un projet, prévoir un budget. Les analphabètes n'étaient pas aussi facilement volontaires à l'alphabétisation, même au Comité du peuple; la publicité par la télévision communautaire et par les relations interpersonnelles n'allait pas donner les larges résultats escomptés. Surtout, la réalité globale de la vie des assistés sociaux analphabètes imposait l'évidence de multiples problèmes contre l'utopie des débuts. Il fallait compter avec les abandons, les difficultés de transport, les crises, la lenteur et les tensions de l'apprentissage, etc. L'autogestion du projet était un objectif ultime: pour la suite, on allait

compter plus largement sur les ressources de la commission scolaire, on allait recruter deux professeurs, on allait donner à l'alphabétisation un caractère plus systématique tout en protégeant l'autonomie du Comité ainsi que la singularité culturelle et les demandes des assistés sociaux.

Un succès

Rectification des visées et visions mais nullement abandon ni échec du projet. Ce qui est tombé, c'est la conscience magique et non pas les acteurs: en ceci, l'expérience fut réellement une « conscientisation ». Le goût, le désir d'apprendre et d'enseigner à lire, écrire et compter s'est développé. Les illusions, mais aussi les craintes, se sont dissipées. Un véritable enthousiasme pour l'alphabétisation-maison a été découvert autant chez les moniteurs, chez les analphabètes que chez les professionnels. L'expérience a refait la solidarité et la confiance du Comité du peuple, elle a démontré le rôle important des moniteurs comme celui des professionnels ressources, elle a été suivie avec intérêt par la commission scolaire. À la fin de l'année, les responsables du Comité négocient directement avec les responsables de la commission scolaire: pour l'année suivante, de nouvelles ententes sont passées, l'expérience doit être poursuivie.

Une nouvelle entente

Pour la première année le Service de l'éducation des adultes de la Régionale Chambly avait conclu avec le Comité du peuple une entente de services (formule régionale du type OVEP[1]): le budget global accordé était entièrement géré par le Comité qui engageait lui-même ses personnes ressources. La nouvelle entente, pour la deuxième année d'alphabétisation, partage les pouvoirs. Au Comité revient le rôle d'organisation, de publicité, de recrutement des moniteurs et du public; à la commission scolaire revient celui d'encadrement de l'apprentissage et du recrutement des professeurs. Néanmoins, pour celui-ci, le Comité a émis des recommandations et insisté sur le type de professeurs à engager. Pour les administrateurs scolaires, la nouvelle formule avait l'avantage de: redonner à l'institution scolaire un plus grand contrôle sur la pédagogie et l'apprentissage; équiper le SEA[2] d'un nouveau personnel compétent en alphabétisation para-institutionnelle; preparer une continuité d'intervention en milieu populaire-impopulaire, au-delà des besoins actuels du Comité du peuple. Elle avait cet avantage unique de la collaboration du Comité du peuple pour les contacts avec une partie de la population des analphabètes qui ne se présente pas à l'école Gérard Filion et pour la formation de ses professeurs destinés à travailler avec des moniteurs, sur le propre terrain des analphabètes, dans leur propre culture, dans leur propre organisation. Pour le Comité, la nouvelle entente devait assurer une meilleure formation à ses moniteurs bénévoles, perfectionner l'alphabétisation qui

(1) « Organismes volontaires d'éducation populaire ».

(2) Service d'éducation des adultes.

fut hésitante la première année, aider à élargir son public trop confiné au clan ou au groupe des pairs. Le Comité, avec des professeurs jouissant d'une liberté d'opération, gardait assez d'autonomie face à la commission scolaire pour ne pas se voir désappproprié de son projet. Quant au troisième acteur des débuts, l'animateur et l'orthopédagogue recrutés par le Comité, ils quittaient le projet pour des raisons individuelles. Le rôle d'animation auprès du Comité n'allait plus être spécifiquement concentré sur l'alphabétisation: la commission scolaire acceptait de prêter au Comité un animateur pour son organisation interne, la coordination de ses activités, la rédaction de projets, etc.

IV – L'alphabétisation: *deuxième année*

En septembre 1977, deux professeurs ont été engagés par la commission scolaire. L'un d'eux a une longue expérience de l'alphabétisation en Amérique Latine, l'autre a une formation en service social. Ils sont engagés sur une base de quinze heures par semaine. Du côté du Comité du peuple, cinq moniteurs bénévoles sont prêts à commencer. Le Comité a annoncé son programme d'alphabétisation lors de ses assemblées et à « Vidéotron, » son émission sur le poste de télévision communautaire de la Rive-Sud. On attendait une quarantaine de personnes. Vingt-cinq se sont inscrites, et finalement dix-huit vont se présenter et poursuivre régulièrement les cours. On a prévu deux soirs d'alphabétisation par semaine et une demi-journée pour la préparation des cours entre professeurs et moniteurs. Toutes les activités se feront dans les locaux du Carrefour populaire. Côté financier, la commission scolaire a accepté de subventionner les coûts de l'organisation, d'assumer les frais divers. L'une des revendications importantes du Comité était le remboursement des frais de transport: il avait fait l'expérience, l'année précédente, de la difficulté du transport pour certains participants, des abandons causés par ces difficultés, de l'utilité d'un moyen de transport collectif organisé par le Comité. Si les moniteurs assistés sociaux sont bénévoles, ils s'attendent fermement à recevoir une compensation minimale pour leurs dépenses. Cet aspect financier du projet sera un sujet de négociations délicat entre le Comité et la commission scolaire.

Le contact

Octobre: premières rencontres entre le Comité et les nouveaux professeurs. Au Comité, on appréhende la nouvelle situation: les professeurs vont-ils parler le même langage que « nous autres »? Vont-ils accepter les règles du jeu du Comité? Vont-ils accepter sans broncher les moniteurs, le style et le pouvoir du Comité du peuple? Du côté des professeurs, on appréhende de pénétrer dans un milieu qui rejette l'image du professeur, son pouvoir dans la tradition scolaire, son langage, ses lois, sa culture. Mais aussi, on entre dans une expérience déjà commencée, une expérience totale où la pédagogie n'était pas l'essentiel. Cette pédagogie est à définir sur place, avec la collaboration des moniteurs, dans la réalité du public des assistés sociaux. Il faut donc prévoir une période de contacts, de familiarisation et de préparation pédagogique. Quelques réunions sont tenues entre professeurs et moniteurs, puis une première rencontre avec les volontaires à l'alphabétisation. Ceux-ci sont beaucoup moins nombreux que prévu, une douzaine au début. Il faut réduire à trois le nombre des moniteurs, il faut aussi tester les connaissances des gens, prévoir des groupes selon les besoins d'apprentissage. Il faut surtout chercher à adapter cet apprentissage à la réalité même et aux besoins réels du public. Or, ce public est diversifié, il n'a pas l'homogénéité du noyau des bénévoles du Comité du peuple. Les

moniteurs veulent garder la direction et le contrôle des cours. Les professeurs cherchent un modèle d'apprentissage qui soit satisfaisant pour tout le monde. Leur rôle dépasse largement ce statut de personnes ressources à consulter en cas de difficultés, le rôle passif que leur assignait le Comité. Malgré toutes ces inconnues, difficultés et tensions des premières semaines, il faut commencer les cours en novembre pour ne pas perdre le public.

L'initiation

Deux sessions de trois heures par semaine sont prévues. La moitié du temps devait être consacrée à la discussion sur des thèmes quotidiens: pour développer les capacités d'écoute et d'expression, pour enraciner dans la culture du groupe l'apprentissage de la langue et du calcul, aussi pour refaire la solidarité du groupe entier, soit redonner à l'expérience le caractère collectif qu'elle perdait dans l'apprentissage individualisé. La deuxième partie devait être consacrée à l'apprentissage par groupes séparés selon le degré de connaissance. Ce type d'organisation fut abandonné à Noël. Les moniteurs ne jouaient pas le rôle auquel ils s'attendaient. Les discussions ne suscitaient pas l'intérêt qu'elles pouvaient avoir la première année, quand le groupe était homogène. Les moniteurs voulaient enseigner, les analphabètes voulaient apprendre plus rapidement. Les professeurs avaient des difficultés à trouver les lieux d'intérêts communs, à s'intégrer au groupe. L'objet des discussions devait être « la réalité » quand, en fait, les discussions déréalisaient l'expérience. Les professeurs découvraient qu'au café, les opinions n'étaient plus les mêmes que celles avancées en discussions. Il fut donc décidé qu'après Noël l'accent serait mis, essentiellement, sur l'apprentissage du calcul et du français écrit. On allait utiliser les cahiers de lecture et d'écriture de la Régionale Youville.

L'apprentissage

Dix-huit personnes participent maintenant aux sessions. Les trois moniteurs ont la responsabilité de l'enseignement élémentaire. Une matinée par semaine, professeurs et moniteurs se rencontrent pour préparer les deux sessions de la semaine. L'organisation est souple. Elle doit l'être à cause des présences irrégulières des participants qui modifient souvent la composition des groupes, aussi parce qu'on a décidé d'individualiser le plus possible l'apprentissage, de l'adapter aux besoins, aux goûts, aux désirs de chacun. Les groupes varient de un à une dizaine de personnes. Durant chaque session, on alterne calcul et français. Le Comité du peuple fait régulièrement sa publicité pour l'alphabétisation sur « Vidéotron », des gens entrent en cours de session, certains ont un travail régulier, d'autres sont assistés sociaux. Même si on n'est pas « à l'école », le public est diversifié, il est entré dans un rythme scolaire, il apprend à l'aide de cahiers, il suit, directement, les directives des professeurs ou, indirectement, par la médiation des moniteurs. Le consensus semble avoir été refait, par l'exercice laborieux de l'apprentissage pour les uns, par l'exercice aussi laborieux de l'enseignement pour les autres. Ce n'est plus

l'idéologie populaire ni la solidarité clanique du Comité qui entretiennent l'enthousiasme, c'est bien la progression dans l'apprentissage individuel, les relations de maître à élève, le rythme des classes, en somme le jeu de cette école parallèle crée par négation de l'école institutionnelle mais aussi par l'emprunt de ses principaux rites et techniques. Dans son idéologie, le Comité nie toujours le statut de professeur et la réminiscence du modèle de l'école. Dans la pratique, on a réussi à retenir l'intérêt des élèves parce que le modèle scolaire est rigoureusement reproduit.

Une évaluation par les moniteurs

Les moniteurs appartiennent et s'identifient avant tout au Comité du peuple. L'éducation populaire, l'alphabétisation, c'est leur affaire. Durant la première année d'alphabétisation, tout se passait à l'intérieur du Comité: « on était en famille ». L'animateur était un familier. Entre analphabètes et moniteurs, pas de différence: « c'était tous des gens pareils ». Ce qu'on regrette, dans la nouvelle expérience, c'est l'ancienne homogénéité perdue. Il y a maintenant deux sortes de gens dans le public: les analphabètes assistés sociaux et les autres, « ceux qui ont moins de difficultés dans la vie . . . C'est comme si tu mélanges deux groupes. C'est plus difficile pour la discussion. Tu peux pas choisir tous des gens comme ça qui ont pas de problèmes d'argent » . . . Il y a aussi cette différence entre les « vrais » professeurs et les moniteurs. Il y a ce partage de pouvoirs entre la commission scolaire et le Comité. En somme, le Comité du peuple a le sentiment d'avoir perdu de son initiative, de son ancienne solidarité, de son autonomie. C'est comme si l'alphabétisation s'était professionnalisée, qu'elle ne s'adressait plus aux assistés sociaux, donc qu'elle ne répondait plus entièrement aux besoins, aux désirs et à la volonté d'un groupe original et homogène de qui le Comité du peuple veut être le porte-parole. Même si l'alphabétisation stricte est jugée nécessaire et positive par les moniteurs, ils déplorent que les décisions soient finalement prises par les professeurs, ils revendiquent l'autogestion pour la méthode et le contenu pédagogiques. « On ne demande pas aux [illegible] ce qu'ils aiment, on leur impose cette année . . . Faut [illegible] rendre libres . . . L'an passé on discutait sur toutes [illegible] choses. Y se sont tannés. Y en avaient appris assez. C'[illegible] eux qui ont décidé sur l'alphabétisation . . . Si on était tous [illegible] pourrait s'entendre dans une discussion. On n'apprend plus ce que les gens veulent. C'est pas juste nos idées à nous autres . . . Pourtant, même si le contact avec les professeurs a été difficile — « y nous comprennent-y eux autres? » — les moniteurs ne souhaitent ni de se séparer des professeurs, ni les remplacer. Parce que ces difficultés ont été expérimentées et, en partie, dépassées, les moniteurs souhaitent continuer l'expérience avec les mêmes professeurs. Ils souhaitent la poursuite de la collaboration avec la commission scolaire ainsi qu'avec l'animateur prêté par elle. Ils croient que leurs revendications peuvent être négociées, en particulier celles relatives à la gestion interne du budget. En somme, ils réclament l'autonomie, en partie perdue

pendant cette seconde année d'alphabétisation, et attendent la poursuite de l'expérience . . .

Une évaluation par les professeurs

Les deux professeurs entrent en octobre dans un milieu qui leur est idéologiquement hostile: « ils voulaient tout diriger . . . Ils veulent mener le projet . . . Ils ne veulent pas de profs . . . Ils définissaient notre rôle comme passif » . . . Leur réponse, leur tentative d'intervention cherche à se situer au niveau pédagogique: faire accepter leur rôle de professeurs en démontrant la nécessité d'une rationalité pédagogique. Selon eux, la première année d'alphabétisation aura été trop improvisée: les moniteurs ont été mal préparés, les volontaires à l'alphabétisation ont souffert de l'incohérence pédagogique de l'expérimentation. Aussi, la forte solidarité clanique du Comité aurait eu pour conséquence la marginalisation des analphabètes hors-clan, l'indifférence ou l'incompréhension face aux demandes d'apprentissage des analphabètes. La tâche était alors double: d'une part, conquérir la sympathie ou trouver un modus vivendi entre professeurs et moniteurs, d'autre part, pénétrer suffisamment dans le langage, dans la culture du Comité et des assistés sociaux pour trouver une pédagogie adéquate, vivante, non déculturante. La première épreuve fut difficile, longue, elle n'était pas achevée en avril quand j'ai rencontré les acteurs. La seconde, selon les professeurs, fut encore plus difficile. La période de contact et de préparation pédagogique a été trop courte: « on n'a pas eu le temps . . . On a coupé des étapes . . . Le problème a été de devoir commencer par la production . . . On n'a pas pu prendre le temps de découvrir la culture des gens, les intérêts profonds . . . On n'a pas été assez à l'écoute des gens, la situation nous pressait à autre chose . . . » Mais aussi, les assistés sociaux reproduisent, malgré leur opposition à l'école, les clichés scolaires. Ils refusent le statut des professeurs mais « ils demandent, par ailleurs, qu'on reproduise exactement le modèle qu'ils rejettent . . . Ils n'ont pas réfléchi à une autre façon d'être et de faire ». Les moniteurs enseignent donc comme de mauvais professeurs, et les professeurs n'ont pas pénétré suffisamment la réalité vivante de leur public pour adapter leur pédagogie aux besoins profonds. Les résultats: « on manque l'expression, la créativité, on impose la culture des autres » . . . L'opinion est pourtant plus nuancée. Si les professeurs ne sont pas parvenus à entrer dans l'univers culturel de leur public, les moniteurs jouent ce rôle positif de relai dans la communication: « ils nous communiquent les intérêts des gens . . . Ils nous font saisir leurs façons d'être, leur langage . . . Ils facilitent les relations humaines plus étroites . . . Mais on n'a pas été capable de développer ça à fond . . . » D'après mes interlocuteurs, les préjugés du Comité face aux professeurs seraient cause de la difficulté « d'approfondir les relations ». Enfin, le tournant de l'expérience, qui a mobilisé toute l'attention sur l'apprentissage individuel de la langue et du calcul élémentaire, a fait négliger l'exercice de l'expression orale et ce qu'on appelle la conscientisa-

tion, soit la réflexion et la conceptualisation de la réalité collective. Les professeurs déplorent l'abandon des discussions, la focalisation excessive sur le « je » aux dépens du « nous ». Pour une prochaine phase de l'expérience — et, en ceci, ils s'entendent avec les moniteurs — ils souhaiteraient faire la synthèse de la première et de la deuxième année d'alphabétisation au Comité du peuple: éducation populaire et apprentissage individualisé.

Une évaluation par la commission scolaire

Au Service de l'éducation des adultes de la Régionale Chambly, l'alphabétisation suscite un intérêt spécial depuis plusieurs années. On aimerait se donner pour objectif de faire disparaître l'analphabétisme en dix ans. Face à l'utopie d'une telle intervention quantitative, on a choisi d'intervenir sur plusieurs fronts et d'expérimenter l'alphabétisation terrain à côté de l'alphabétisation institutionnelle. Le Comité du peuple lui a donné cette occasion de déscolariser et déprofessionnaliser partiellement l'éducation de base, d'intervenir dans un milieu social réfractaire à l'école, de trouver un terrain de formation pour des éducateurs professionnels expérimentaux. L'expérience du Comité du peuple n'est donc pas unique dans le champ de l'alphabétisation de Longueuil, pour les professionnels de l'éducation elle ne s'adresse qu'à un nombre très restreint de personnes mais son intérêt qualitatif retient beaucoup d'attention. La régionale ne reconnaît pas de compétence pédagogique au Comité et à ses moniteurs. Pour elle, « les premiers étudiants, ce sont les moniteurs . . . Les moniteurs sont les plus gagnants de l'aventure » . . . Vu ce statut, il n'est pas question de les payer. L'expérience est d'ailleurs jugée trop coûteuse en proportion du public rejoint. La première année fut « une aventure de quelques bonnes volontés . . . » Il fallait introduire un « contrôle pédagogique », assurer une continuité à l'alphabétisation pour « éviter que les gens se fassent charrier », la « situer clairement à l'intérieur d'un contexte global » et mieux la coordonner avec les autres activités du Comité. D'où le rôle des professeurs et d'un animateur. On laisse au Comité le soin du recrutement parce qu'il est enraciné dans le milieu des assistés sociaux. Pourtant, on voit un problème dans le réseau de recrutement du Comité qu'on souhaiterait voir s'élargir. La limite du champ d'action du Comité s'arrêterait aux frontières du clan. Quant aux compétences d'organisation du Comité, elles sont aussi critiquées: gestion financière, abandons temporaires de l'alphabétisation au profit d'autres activités, retard dans les projets. Finalement, si l'expérimentation est encouragée par la commission scolaire, il semble qu'on en a découvert ou marqué les limites. L'expérience est vue comme une voie alternative, non pas *l'alternative* à l'école. On cherche « une troisième voie » pour tout le public des analphabètes étrangers à l'école comme au Comité du peuple. On recherche à « intensifier le recrutement » au moyen de « relais de communication » ou d'« agents d'information » (organisations charitables, paroissiales, curés . . .) susceptibles de faire la liaison entre l'éducation des adultes et les analphabètes.

On recherche d'autres contextes d'apprentissage dans lesquels pourraient intervenir les mêmes formateurs initiés au Comité du peuple.

Une évaluation par les « étudiants »

En fin de session, mi-juin, les principaux du Comité du peuple, les moniteurs, les formateurs et les étudiants se rencontraient en une séance d'évaluation suivie d'une fête de fin d'année. Relativement à l'apprentissage, les participants ont manifesté surtout leur intérêt pour les cours de français et l'initiation au système métrique. Certains participants venaient surtout pour le « métrique », d'autres pour le « français ». Le premier, qui est d'un apprentissage assez court, soulève l'enthousiasme: « c'est formidable » . . . Les attentes face au français sont plus diverses. Ou bien son apprentissage est satisfaisant, ou suffisant, parce qu'il a permis de déchiffrer des recettes de cuisine, le journal, d'écrire les noms des correspondants au téléphone, etc. Ou bien il n'a été qu'une première étape dans la reconquête de la normalité, une neutralisation de la honte, et il veut être suivi d'un rattrapage méthodique, au Comité du peuple mais aussi à l'école des adultes. Comme les origines sociales sont diversifiées, les attentes et attitudes des participants le sont aussi. Les individus qui ont un travail régulier associent l'alphabétisation à la sécurisation et la promotion professionnelle et sociale. Les aspirations sont à plus long terme. Les individus qui sont sur le bien-être trouvent, dans l'apprentissage et la situation créée, une satisfaction plus immédiate. Leurs demandes, pour la poursuite de l'expérience, vont dans le sens d'applications pratiques plutôt que vers la progression scolaire de l'apprentissage: déchiffrage de formulaires et explication des mots hermétiques qu'ils contiennent, exercices de rédaction de demandes d'emploi, de questionnaires d'hôpitaux, d'assurances, etc. Pour tous ceux qui n'associent pas alphabétisation et promotion professionnelle ou normalisation sociale (les assistés chroniques, les femmes ménagères, les plus vieux, les handicapés divers), les cours devraient aider à « mieux se débrouiller » dans la vie quotidienne. Plutôt que d'introduire ou d'améliorer certains thèmes de discussion, on envisage par exemple de créer un cours de couture: se débrouiller avec ses propres moyens. Sur les thèmes de discussion abandonnés à Noël, ce sont les militants du Comité du peuple qui souhaitent les poursuivre: essentiellement, droit au travail et droits des consommateurs. Mais les demandes des participants ne rejoignent pas celles des militants populaires: un thème de discussion fut proposé . . . sur la politique internationale, un autre sur les rapports hommes-femmes. Le premier surprit, le deuxième déclencha des plaisanteries. L'assemblée fut unanime pour féliciter les deux professeurs ou formateurs et pour souhaiter qu'ils continuent le travail. Le « calcul » emporte la même adhésion que le « français », comme les individus qui les incarnent. Mais si les professeurs sont jugés compétents, dévoués, sérieux, etc., la distance demeure. S'ils sont indispensables à cause de leur savoir, les

moniteurs ne le sont pas moins parce qu'ils sont plus proches de la réalité populaire et de l'expérience d'analphabétisme. La sévérité des professeurs est appréciée, la compréhension des moniteurs l'est d'autant plus. « On est au même niveau, mais le moniteur l'a déjà appris une fois . . . Le moniteur sait les problèmes qu'il vient de passer . . . Il retransmet simplement ce qu'il a appris . . . Le professeur sait les choses trop bien, il oublie le petit détail. Le moniteur n'oublie pas le petit détail, il montre des petits trucs » . . . L'autre rôle apprécié du moniteur s'applique aux moins avancés: alors que les professeurs progressent avec certains groupes, les moniteurs peuvent travailler avec les individus qui demandent plus d'attention comme avec ceux qui sont entrés en cours de session. Certains souhaiteraient recevoir l'aide plus fréquente d'un moniteur quand les exercices faits à la maison sont trop laborieux. Même si l'on avait plus de professeurs, dit-on, on aurait toujours besoin des moniteurs: « un prof ne remplace pas un moniteur ». Voilà un témoignage essentiel de l'expérience au Comité du peuple. Enfin, et plus discrètement, les participants les plus concernés par l'expérience rappellent la difficulté de rejoindre les assistés sociaux: les plus pauvres ne viennent pas ou ils abandonnent en cours de route. Plus de la moitié du public est faite de travailleurs. Le Comité du peuple n'atteint que partiellement son objectif et sa clientèle privilégiée. S'il y a quelque trente trois mille illettrés sur la Rive sud, comment les rejoindre?

V – L'alphabétisation: *troisième année*

La description de la première année d'alphabétisation au Comité du peuple était rétrospective. Celle de la deuxième année, plus méthodique, pendant que l'expérience était en cours, est le résultat d'observations, d'entrevues, de participation à des réunions, soit du contact avec les acteurs en scène ou en coulisses. Cette dernière partie est prospective puisque la troisième année, au moment où j'écris, n'est pas commencée. C'est la conclusion à laquelle sont arrivés les protagonistes de l'expérience, c'est un nouveau projet d'organisation.

La question financière

Au cours des deux premières années, la question du financement et de la gestion financière de l'alphabétisation a été l'objet de négociations jugées insatisfaisantes entre le Comité du peuple, la commission scolaire et les moniteurs. Le Comité du peuple avait besoin d'un budget d'opération accru quand l'aide de Centraide fut diminuée. Une partie du budget accordé pour l'alphabétisation fut donc affectée aux dépenses générales du Comité du peuple. En fin d'année, il n'y avait plus de crédits pour dédommager les moniteurs. La commission scolaire n'avait pas précisé, dans le contrat, sa responsabilité, ni celle du Comité du peuple, face aux moniteurs. Finalement, il fut impossible de répondre aux exigences des moniteurs qui dénonçaient l'exploitation dont ils étaient victimes. Pour les moniteurs assistés sociaux, il était inadmissible, en effet, de fournir le même type de services que les professeurs sans être payés: « je me sens comme exploitée. Tout le monde a de l'argent sauf les deux moniteurs qui ont rien ». Une revendication impérative de l'un des moniteurs était d'être remboursée pour le travail donné: c'était la condition qui déciderait de la poursuite de sa participation pour la troisième année. Cette condition ne pouvant être remplie, elle refusa de poursuivre . . .

Nouvelles dispositions financières

La question de la rétribution des moniteurs, restée ambigüe au cours de la deuxième année, fut ainsi réglée pour l'année à venir: les moniteurs seraient payés par la commission scolaire pour un total de 150 à 200 heures de travail. Plus globalement, le budget destiné à l'alphabétisation serait dissocié du budget destiné au Comité du peuple. La commission scolaire ayant accepté d'augmenter le budget de 50% pour l'alphabétisation de son territoire, il devenait possible de payer trois moniteurs et d'employer, si nécessaire, les formateurs à plein temps. Ces nouvelles dispositions financières sont à associer au nouveau projet d'organisation de l'alphabétisation qui devient relativement autonome par rapport au Comité du peuple ainsi qu'à la commission scolaire.

L'équipe d'alphabétisation

Une équipe d'alphabétisation est formée qui comprend les deux formateurs engagés par la commission scolaire, trois moniteurs et un représentant du Comité du peuple. L'équipe doit avoir un pouvoir réel d'autogestion de l'alphabétisation: recrutement des nouveaux formateurs et moniteurs, planification des activités éducatives, recrutement et accueil du public, gestion du budget, formation de futurs formateurs et de moniteurs, négociations avec la commission scolaire. Celle-ci subventionne l'expérience, la soutient et l'observe. Son partenaire n'est plus directement le Comité du peuple, mais « l'équipe alpha-pop », comme elle l'appelle déjà. L'alphabétisation est donc dissociée administrativement de l'ensemble des activités du Comité. Néanmoins, un membre du Comité siège en permanence dans l'équipe: on veut continuer à travailler dans le réseau des assistés sociaux, on veut assurer une liaison organique entre l'alphabétisation et les objectifs généraux du Comité du peuple. Les moniteurs ont été, jusqu'à maintenant, aussi des proches du Comité: leur rôle est jugé aussi indispensable que celui des formateurs ou professeurs. Un nouveau rôle spécifique est en outre assigné à l'un des moniteurs: la publicité et le recrutement, l'accueil, la relance auprès du public participant.

Les objectifs

L'objectif essentiel de cette nouvelle phase de l'expérience demeure l'incarnation de l'alphabétisation dans la culture, dans la vie quotidienne des assistés sociaux et marginalisés. Pour tous les protagonistes, il ne s'agit pas seulement de reproduire le modèle de l'initiation scolaire dans une structure parallèle: la déprofessionnalisation de l'école populaire et la déscolarisation de l'alphabétisation ne sauraient se limiter au seul déplacement du lieu de l'alphabétisation, au changement du décor. L'alphabétisation ne peut être pratiquée isolément comme une stricte initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul. Elle doit continuer de s'inscrire dans le public, dans le style d'intervention et dans l'ensemble des activités du Comité du peuple. Dans cette perspective, la création de l'équipe d'alphabétisation n'est qu'un élément de l'expérimentation dans lequel la présence et la participation des moniteurs sont jugées indispensables. Mais il y a d'autres conditions.

La pédagogie, la méthode

Les professeurs ou formateurs demeurent les maîtres de la langue aux yeux du public comme à ceux des moniteurs; l'un des rôles essentiels qu'ils se donnent est celui de chercheur en pédagogie, ou plus simplement de pédagogue. Il faut initier au langage écrit mais, aussi et avant tout, libérer l'expression, la développer selon les aptitudes et les aspirations individuelles, aussi la laisser se développer dans le style, dans les coutumes linguistiques, dans les pratiques culturelles des participants. Ceci suppose l'adaptation organique des formateurs à l'environnement éducatif, l'adaptation des méthodes pédagogiques, l'adaptation des outils d'apprentissage, lourds des traditions scolaires et des normes

culturelles issues des classes moyennes. Pour cette nouvelle année, les professeurs chercheraient à pratiquer une méthode dite « globale » plutôt qu'analytique ou phonétique: c'est une des tâches de l'équipe de préparer pendant l'été l'approche pédagogique (rencontres avec les anciens formateurs du Carrefour populaire de Pointe-St-Charles) adéquate à l'expérience du Comité du peuple.[1] Comme l'ont suggéré certains participants, des thèmes et phrases d'apprentissage pourraient être extraits de formulaires standard comme ceux des hôpitaux, de la main-d'oeuvre, des assurances. Les formateurs tiennent également à réintroduire ces « cours populaires » dispensés pendant les deux premières années par le Comité du peuple: les séances d'information et de discussion sur les droits des assistés sociaux et moyens de « patenter la vie ». Quant aux cours pratiques en ateliers de travail, projets de production et de distribution, etc., ils sont renvoyés, pour l'année à venir, à la propre initiative du Comité du peuple et dissociés de l'équipe alphabétisation: non pas qu'ils soient indépendants de l'éducation populaire visée par l'équipe, mais parce que, dans sa phase actuelle de recherche et d'expérimentation, l'alphabétisation doit se développer de façon autonome.

Le public

La commission scolaire Chambly a augmenté de 50% pour l'année à venir le budget destiné à l'alphabétisation. Elle s'attend à doubler les activités d'alphabétisation, à augmenter sensiblement les inscriptions par une campagne intensive de publicité et par un service d'accueil mieux adapté. Ces mesures s'appliquent surtout au niveau institutionnel d'éducation de base et au public susceptible de s'y intégrer. Au Comité du peuple, on souhaite développer de façon autonome la promotion de l'alphabétisation, l'accueil et le suivi des participants. L'un des moniteurs aura cette tâche particulière de la liaison avec le public au moyen d'émissions sur la télévision communautaire et de contacts avec les autres organisations populaires de la Rive Sud. On compte plus spécialement sur l'effet de boule de neige et sur le recrutement convivial. Une augmentation brusque et une diversification du public seraient compromettantes pour l'expérience: l'alphabétisa-

(1) Voici l'évaluation que faisaient les formateurs de la méthode pratiquée durant la deuxième année d'alphabétisation, méthode empruntée aux cahiers de la Régionale Youville: « . . . dans son ensemble, on a sacrifié l'homme ordinaire, son vécu, son parler, à la technique pédagogique . . . La difficulté majeure rencontrée avec tous a été celle de l'expression écrite, c'est-à-dire une incapacité à composer des phrases simples, même après plusieurs mois d'apprentissage de la langue dans les cahiers d'Youville. Ce qui laisse à supposer qu'il y aurait avantage à améliorer la méthodologie de l'expression écrite par la présentation de textes de lecture plus appropriés à leur langage . . . *Une étude plus approfondie du québécois de milieu populaire devrait être à la base de tout projet d'alphabétisation au Québec*. Ceci nous obligerait à composer des textes à partir du langage même des gens . . . Les activités de formation seraient orientées en vue de rendre l'analphabète capable de s'exprimer oralement et par écrit sur sa réalité personnelle et collective. Les cahiers d'alphabétisation doivent donc être basés sur des thèmes communs à l'ensemble des Québécois de milieu ordinaire. »

tion au Comité du peuple ne doit pas devenir une annexe de l'école Gérard Filion ni une entreprise d'alphabétisation de masse. Pour que l'expérimentation s'y poursuive à son rythme, dans son style et conformément à ses propres objectifs, son public doit rester socialement homogène. Au slogan nouveau « Small is beautiful », il faut ajouter ce précept écologique « Organic is life ». Plutôt que de viser la croissance quantitative du public, la nouvelle équipe d'alphabétisation aura à adapter son intervention à l'environnement humain et social des assistés sociaux, chômeurs et marginaux analphabètes. Le Comité du peuple n'a pas la vocation d'une polyvalente, il n'est pas non plus un service de la commission scolaire. Donc, pour l'année à venir, développement organique de l'expérience et non pas croissance des activités, des professionnels comme du public.

Quelques questions

Enfin, quelques questions ont été posées à la suite de ces deux années d'alphabétisation au Comité du peuple, dont un bon nombre touchent le financement. On a déjà vu que le principe de la rétribution des moniteurs avait été accepté. Suite à cette décision, se pose la question des prestations du bien-être social: les moniteurs vont-ils voir leurs prestations réduites ou coupées? Comment concilier cette forme de salaire et les règlements du bien-être? Mais aussi, bien qu'à la commission scolaire on accepte les demandes et décisions de la nouvelle équipe d'alphabétisation, on a posé la question de la professionnalisation de l'expérience initialement conduite par des bénévoles du Comité. Son institutionnalisation progressive aura-t-elle comme effet dysfonctionnel la désolidarisation du Comité du peuple ou de l'équipe d'alphabétisation par rapport au milieu des assistés sociaux? L'un des moniteurs, idéologue potentiel de cette classe déclassée des assistés sociaux, déclarait que, dans cette expérience comme ailleurs, les assistés sociaux, et en particulier les handicapés, sont exploités. Pourquoi les assistés sociaux ne se présentent pas à l'alphabétisation? « La première chose à laquelle ils pensent, c'est qu'ils vont se faire exploiter . . . Pour sortir de chez-eux, ça prend quelque chose . . . Il faut un encouragement pour les déplacer. Ça prend de l'argent . . . » Le transport devrait être gratuit. Solution proposée: que des billets d'autobus gratuits soient offerts aux participants par les compagnies de transport en commun. Autre solution: que les assistés sociaux reçoivent trente dollars par mois pour suivre les cours. Sans cet « encouragement » monétaire, il demeurera difficile d'intéresser cette population à l'alphabétisation. La preuve: les plus défavorisés ont démissionné en cours de route et, finalement, le public régulier se compose en majorité de travailleurs! Mais encore, l'alphabétisation, ce n'est pas suffisant. Celle-ci, dit-on, devrait s'intégrer à un projet plus vaste d'aide à la production artisanale et à sa mise en marché. L'éducation populaire devrait, en premier lieu, viser le développement autogéré d'une économie populaire puisque tous les problèmes des assistés sociaux renvoient à leur extrême pauvreté et à leur

exploitation. En conclusion à ce projet amorcé d'une éducation populaire qui viserait avant tout la création d'une économie populaire, une question fondamentale a été posée: l'alphabétisation, même au Comité du peuple, s'adresse-t-elle réellement au public des plus démunis ou des plus exploités? « Que ça leur donne quelque chose! », disait le moniteur. Une initiation rudimentaire à la langue écrite ou bien l'apprentissage du « métrique », est-ce réellement « quelque chose »?

VI – Quelques conclusions à partir d'un modèle

Les limites de l'alphabétisation

Dans les années 70, depuis que se sont développés au Québec l'éducation de base des adultes et l'alphabétisation, la tendance dominante a été l'intégration de l'alphabétisation et du public des analphabètes au système scolaire. À l'exception des expériences du Carrefour populaire de Pointe-St-Charles et de Multi-Media à Huntingdon, l'ensemble des activités d'alphabétisation des adultes a emprunté à l'école ses traditions, ses lieux, ses instituteurs, ses règlements et normes administratives, sa langue, ses méthodes, son idéologie. Dans certains cas, des administrateurs et des enseignants ont tenté des percées expérimentales du côté du recrutement du public, des techniques et instruments d'alphabétisation, du recrutement des enseignants, de l'animation, etc., découvrant l'originalité du public analphabète et les multiples difficultés de ce type d'intervention éducative. La pensée-méthode de Paolo Freire, en particulier, a exercé une forte attraction sur ces éducateurs réformistes: inscrire l'alphabétisation dans une compréhension plus globale des conditions sociales des analphabètes et chercher à la pratiquer dans le but de changer la vie des opprimés. La fréquentation de cette pensée humaniste-révolutionnaire de P. Freire a eu comme conséquence la plus positive d'ouvrir la recherche et l'expérimentation, donc la critique des voies les plus scolaires et les plus conventionnelles d'alphabétisation. Elle a eu et continue d'avoir la valeur provocatrice de l'antithèse. Mais sa pratique a, dans l'ensemble, été fort limitée: parce que l'analphabétisme n'est pas, au Québec, un fait de masse, parce que les rapports de classes ne sont pas aussi manifestement antagonistes qu'en Amérique Latine, parce que le statut de l'écrit et son usage sont fort différents dans les deux continents, parce que la mobilisation populaire n'y est que peu développée, parce que l'analphabétisme est, ici, vécu et perçu comme un stigmate, parce que l'éducation populaire est largement monopolisée par l'école et ses services d'éducation des adultes, etc. Dans les expériences les plus heureuses, les changements perceptibles ont surtout affecté le recrutement du public (par une approche plus compréhensive des milieux ou des individus illettrés), le recrutement des pédagogues (qui sont plus que des mécaniciens instructeurs de la langue française) et les méthodes comme la technologie éducative. Mais ces innovations vont dans le sens d'un perfectionnement technique de l'alphabétisation institutionnelle plutôt que dans celui d'une éducation populaire, elles tendent à renforcer par la spécialisation et la professionnalisation le pouvoir de l'école et non pas à développer la démocratie culturelle qui suppose le pouvoir de cogestion ou d'autogestion des initiatives culturelles. L'expérience du Comité du peuple est en ceci originale qu'elle recherche ses propres voies d'un développement organique en suffisante autonomie par rapport à l'appareil scolaire.

Une initiative autonome

À Longueuil, l'initiative de l'alphabétisation vient du Comité du peuple et non pas de la commission scolaire. Celle-ci n'intervient aux débuts qu'en accordant une subvention (entente de services). L'organisme populaire de bénévoles définit et administre entièrement son projet. Ce qui limite les chances de diffusion générale de ce modèle, c'est la situation urbaine: les associations ou regroupements d'assistés sociaux sont essentiellement un phénomène de grands centres, de quartiers. Mais aussi, ces associations actives sont rares parmi la population la plus négativement marginalisée: si les assistés sociaux, où l'on trouve relativement le plus d'illettrés, forment une classe statistique, ils ne forment pas une classe « pour soi », ils sont inorganisés. Et plus on remonte l'échelle sociale, plus les associations sont organisées et nombreuses, plus les illettrés sont rares et plus la distance à l'école retrécit. L'un des préalables à l'éducation populaire de base serait donc de susciter ces organisations là où elles sont possibles et de les subventionner. Cette phase de la mobilisation ou de la conscientisation est déjà pleinement alphabétisation: le besoin ou le désir de l'écriture peut venir, il n'existe pas a priori.

Une aide indispensable

Même dans le cas d'un organisme constitué comme le Comité du peuple, l'intervention d'animateurs ou, plus généralement, d'une aide professionnelle est indispensable. À Longueuil, les deux animateurs successifs ont été demandés par le Comité. Leur rôle a été important dans la genèse du projet d'éducation, dans son organisation, aussi dans les négociations avec la commission scolaire. L'intervention des professeurs n'est survenue qu'ensuite, à la demande du Comité: ils n'ont pas été catapultés au tout commencement dans l'expérimentation comme les cadres impératifs de l'entreprise culturelle, mais ils ont été fournis par la commission scolaire quand leur participation a été sollicitée. De même que l'aide financière couvrant, entre autres, des frais de transport, une revendication sur laquelle a toujours insisté le Comité. Pour la troisième année, on a inclu dans le budget de l'alphabétisation la rétribution de trois moniteurs. La collaboration d'une commission scolaire peut être indispensable au lancement d'une expérience et à sa poursuite, à condition que l'aide ne soit pas un instrument de domination ou de domestication de l'organisme populaire. Cette condition est essentielle. À Longueuil, le statut du Comité du peuple, son pouvoir constitué, la collaboration d'animateurs organiques, la présence d'une équipe d'éducateurs et de moniteurs et celle d'administrateurs attentifs ont favorisé jusqu'ici le contrat égal entre l'institution scolaire et l'organisme populaire. Mais ces conditions ne se trouveront pas partout reproduites: les organismes populaires seront inexistants ou trop faibles, les responsables de l'éducation des adultes seront ou conservateurs, ou réactionnaires. *D'où la fonction incitative d'une politique de l'alphabétisation et de l'éducation populaire au niveau provincial et la nécessité d'une plus grande aide au développement de ce secteur de la part de la Direction générale de l'éducation des adultes.*

Les coûts de cette alphabétisation

Les interventions parallèles aux programmes réguliers de l'éducation des adultes représentent évidemment, pour les services d'éducation des adultes, des dépenses supplémentaires. Comparativement au système régulier et, d'un certain point de vue, une expérience, comme celle de Longueuil, coûte cher: un budget autonome pour couvrir les frais d'organisation et les salaires de moniteurs, deux professeurs à temps partiel à qui il faut accorder des heures de réunions et de formation de moniteurs, un animateur à temps partiel, éventuellement un budget de recherche et des dépenses de voyage pour formation . . . Tout ceci pour une productivité apparamment plus faible que dans les cours réguliers. Ce prix, il faut le payer sans l'exigence que l'alphabétisation alternative se conforme aux normes usuelles de l'appareil scolaire conçues pour une clientèle standardisée. Le caractère expérimental de ces expériences le justifie suffisamment, mais aussi la qualité différente de l'intervention culturelle auprès d'un public réfractaire à l'école ou exclu, de fait, de ses rangs. *Toute initiative de démocratisation culturelle et de développement de l'éducation populaire supposera, ou bien des investissements supplémentaires, ou bien une redistribution des investissements en éducation des adultes*. Encore une question de politique provinciale: la question du statut réservé à l'alphabétisation et, à l'intérieur de celle-ci, le statut réservé à l'éducation de base parainstitutionnelle. Question de politiques, aussi question politique: les subventions aux organismes populaires et la promotion de leur développement parallèle suscitent des oppositions tant au niveau local que régional ou provincial.[1] Les arguments de rentabilité, de productivité, de rationalité gestionnelle, d'uniformisation des services éducatifs, soit l'idéologie technocratique inflationnaire de l'appareil scolaire, tendent à rejeter ou réintégrer les initiatives parallèles autonomistes d'éducation populaire. Les arguments professionnalistes, techniques et technologiques, qui défendent la qualité spécialiste des services éducatifs, cherchent à annexer à l'école les initiatives marginales jugées improvisées et amateuristes. La conjoncture politique régionale et la composition conservatrice de la direction d'une commission scolaire peuvent bloquer toute velléité de développement d'un organisme parascolaire identifié aux forces gauchistes d'opposition politique. Avant tous les calculs et comparaisons des coûts de l'éducation populaire ou de l'éducation réellement « de base », il y a ce choix politique de développer ou non les *alternatives* transversales d'éducation, il y a ce choix politique (à contre-courant) de donner priorité à la démocratie culturelle autogestionnaire plutôt qu'à l'intégration systémique de la culture populaire à l'appareil scolaire. Il est peu vraisemblable qu'une éducation de base organique, donc décentralisée et en petites unités autonomes, soit au total plus coûteuse que les programmes d'alphabétisation en institution

(1) *Le Devoir*, deux articles sur cette problématique de l'aide aux centres d'éducation populaire, 20 et 21 juin 1978

scolaire quand ils existent. Et même s'ils l'étaient, une priorité réelle d'intervention et d'aide aux populations les plus « défavorisées » justifierait la différence.

L'unité d'alphabétisation

C'est ici que le concept d'unité organique prend son sens plein: un lieu, une équipe, un « programme », en affinité avec un public solidaire et non atomisé. À Longueuil, cette unité est le Comité du peuple, avec ses traditions, ses activités, ses locaux, son public d'assistés sociaux, son langage. Le projet d'éducation populaire est né de ses propres besoins, de sa propre perception des demandes de son public, il s'est développé dans son style et à son propre rythme, il élabore son modèle dans l'expérimentation. Les participants, pour la plupart, ne se sont et ne se seraient pas présentés à l'école Gérard Filion. Les rares (un seul?) qui s'y sont présentés ont abandonné. L'objectivité de la différence est exprimée dans la perception qu'en ont les participants: « ici, c'est pas une école ». Les rationalisations sont diverses: « ici on ne met pas de masques . . . » « On est tous pareils . . . » « C'est gratuit . . . » « On n'est pas dans une classe assis sur des chaises . . . » « On n'a pas de professeurs . . . » Quand les formateurs de la commission scolaire sont arrivés, on se demandait s'ils allaient « parler comme nous autres ». Et pendant une évaluation, au cours de la deuxième année, les moniteurs et représentants du Comité du peuple souhaitaient retrouver, pour l'année suivante, leur public d'assistés sociaux, leurs initiatives en matière de cours, en un mot, toute l'autonomie et la solidarité qu'ils craignaient perdre par l'intervention plus directive de la commission scolaire. La participation de moniteurs organiques est essentielle, j'y reviendrai; mais aussi le recrutement et la publicité faits par le Comité qui assurent une relative homogénéité du public. C'est cette homogénéité qui contribue à la solidarité du groupe que de l'extérieur, on a parfois jugé trop « sectaire ». Si elle limite la croissance numérique du public, elle favorise une plus grande participation et la recherche de pratiques éducatives mieux adaptées aux demandes individuelles, aussi l'intégration de l'alphabétisation (au sens strict) à un projet plus global d'éducation populaire et de développement communautaire. Les essais de conscientisation se sont révélés fort difficiles, voire impossibles, dans les classes des commissions scolaires parce que le public est trop hétérogène et parce que les motivations des participants sont trop égocentriques. Au Comité du peuple, c'est plus la jeunesse de l'expérience que ses conditions objectives qui l'ont rendue difficile. C'est, en particulier, l'inexpérience initiale des nouveaux formateurs qui ont dû s'initier lentement à leur public, à son langage, à ses us et coutumes. Pour la troisième année, le travail mieux intégré des formateurs et des moniteurs dans l'équipe autogérée d'alphabétisation devrait renforcer la solidarité organique du groupe et mettre en chantier une alphabétisation qui soit véritablement une entreprise culturelle autonome.

Les moniteurs

Le succès le plus manifeste de l'expérience de Longueuil est sûrement la participation des moniteurs du Comité du peuple et l'enthousiasme qu'ils ont suscité, chez les « étudiants » comme chez les professeurs. L'évaluation générale, au printemps 1978, a montré que l'initiation pratique à la langue est plus efficace avec la médiation des moniteurs. Leur travail a démontré que la méthode, qui monopolise tant d'attention et de recherche chez les formateurs professionnels, n'a qu'une importance fort relative dans l'acte pédagogique: les apprentis apprennent mieux avec l'aide d'un moniteur qui « est au même niveau » qu'eux mais qui « l'a déjà appris une fois ». Il connaît « les petits trucs » de l'apprentissage, il comprend les difficultés sur le moment. Aussi, la communication avec le moniteur est plus simple, plus spontanée qu'avec le professeur. L'individualisation de la relation pédagogique devient maximale. Question de rapport au savoir ou à la langue promise, question aussi de rapport des classes: le professeur est non seulement un savant, mais il représente le savoir noble, l'autre culture, l'autre langage face auxquels les marginalisés illettrés subissent en même temps attraction et répulsion. Le rapport aux professeurs est essentiellement ambigu, tandis que le rapport aux moniteurs est « naturellement » convivial. Il peut significativement varier selon que l'apprenti est un travailleur ou un assisté social: le premier pourra valoriser l'apprentissage direct avec un professeur, le second la relation plus familière avec un moniteur. Les moniteurs jouent des rôles multiples dans l'expérience: substituts de professeurs, routinisateurs de leur charisme mais aussi innovateurs pédagogiques, aide individualisée auprès des plus lents ou auprès de ceux qui sont entrés en cours de session, éducateurs populaires et animateurs dans les discussions, porte-parole des attentes, des désirs, des besoins plus collectifs de leurs pairs auprès des professeurs, conseillers pédagogiques dans la recherche d'un modèle d'intervention mieux adapté, critiques des formateurs professionnels, agents de publicité, d'information et de recrutement pour le projet, suivi des participants, finalement cogestionnaires du projet dans l'équipe nouvellement constituée. Les moniteurs participent à la formation des professeurs et ils sont la condition nécessaire d'une participation populaire à l'entreprise culturelle qui cherche sa propre viabilité organique. C'était l'objectif premier de l'expérience dans sa première année: former des moniteurs avec l'aide de professionnels extérieurs pour préserver l'autonomie, l'originalité et les chances de développement de la culture populaire au Comité du peuple. La tâche d'alphabétisation rend pourtant le rôle d'encadrement, par des professionnels, nécessaire. On n'est pas arrivé, à Longueuil, à se passer des professeurs en les remplaçant par des moniteurs. Leur rôle indépendant d'éducateurs dans les séances de discussion-conscientisation (droits des assistés sociaux) a même diminué quand celles-ci ont cédé la place entière à l'alphabétisation. La question du salaire des moniteurs a déjà été présentée. Aux débuts, leur travail était entièrement bénévole.

Quand l'expérience s'est poursuivie avec une plus grande participation de la commission scolaire, les moniteurs ont revendiqué un salaire au même titre que les formateurs professionnels. Il est inutile d'argumenter ici sur les vertus du bénévolat en général ni sur les risques de professionnalisation de l'éducation populaire, encore moins sur le statut « sauvage » des moniteurs populaires qui n'entrent pas dans le tableau des professions de l'éducation. *Si des expériences de ce genre se reproduisent, les commissions scolaires auront à inclure dans leur budget les salaires des moniteurs qu'on ne pourra pas traiter avec charité ni tolérer comme « cheap-labour ».*

La formation des moniteurs

La question de la formation des moniteurs a été soulevée par les moniteurs eux-mêmes ainsi que par les professionnels de l'éducation. À Longueuil, les moniteurs étaient des actifs du Comité du peuple. Ils ont été les artisans de la première expérience d'alphabétisation, ils ont autant été les initiateurs des professeurs que des néophytes. Ils étaient déjà des intervenants bénévoles, professionnels organiques auprès d'une clientèle d'assistés sociaux. C'est donc une situation privilégiée. Restait les techniques de l'alphabétisation et la préparation des cours pour lesquels une rencontre hebdomadaire était prévue avec les professeurs. Pour le reste, la formation s'est faite dans l'expérimentation. Dans une autre conjoncture, des « moniteurs organiques », des « leaders naturels » pourront être immédiatement disponibles. Une première étape de l'intervention culturelle pourrait consister à faire émerger ces moniteurs organiques et à favoriser une première situation expérimentale d'alphabétisation. Pas de modèle unique ni de « kit » standard d'intervention: les conjonctures locales et régionales sont trop différentes. La vision organique du développement culturel s'oppose à la conception systémique de l'appareil scolaire et par conséquent à une programmation systématique de l'alphabétisation: c'est le public concerné, réel ou potentiel, qui bâtit progressivement son projet. Selon cette compréhension de l'action culturelle, la formation des moniteurs peut se poser de diverses façons, elle ne s'impose pas prioritairement comme un initiation aux pratiques éducatives scolaires. Il est souhaitable que les moniteurs développent d'autres compétences que celles des professeurs, sans lesquelles ils seraient entièrement dépendants des professionnels, sans lesquelles l'éducation populaire risquerait fort de reproduire, avec un peu de folklore, le scénario dominant de l'entreprise scolaire. Mais il est erroné de poser cette « formation » comme un préalable, fausse évidence qui renforce toujours le statut, le prestige, les fonctions manifestes et le pouvoir de l'appareil scolaire dispensateur monopolistique des passeports de compétence. Les moniteurs organiques, dans chaque situation locale, sont formés et informés de la culture du milieu. S'ils sont des « leaders naturels », ils ont déjà des « compétences » réelles et reconnues. Il reste à les actualiser, à les provoquer, à leur donner des chances de développement.

Les professeurs ou « formateurs »

Les conditions expérimentales de l'alphabétisation para-institutionnelle exigent des professionnels de l'éducation qu'ils soient autre chose que des fonctionnaires à temps partiel, des gardiens de la langue française, des contremaîtres instructeurs ou encore des spécialistes professionnels de l'alphabétisation. Tous ces qualificatifs sont partiellement rhétoriques. En réalité, il n'y a pas un portrait mécanique idéalement fonctionnel de ce professionnel. S'il y a des spécialistes en andragogie, c'est plus conformément aux traditions universitaires et scientifiques, à la culture technologique, à la concurrence sur le marché de la main-d'oeuvre, à « l'âge de l'autoritarisme et de l'hégémonie des professionnels », comme dirait Illich, qu'aux besoins objectifs d'un contexte et d'une situation pédagogiques élémentaires. La « formation » antérieure des éducateurs a peu d'importance: il importe plus qu'ils aient ces qualités simples mais exigeantes qui font les pionniers, les artisans, les jardiniers. Cela suffit pour les recettes. Dans l'expérience type de Longueuil, les professeurs recrutés par la commission scolaire ont joué des rôles multiples, comme les moniteurs. Le scénario n'était pas écrit à l'avance. Ils se sont retrouvés en scène, chargés d'un statut contradictoire (« professeurs » désirés-indésirables), d'un pouvoir dominant mais conflictuel, d'une mission indéfinie mais face à des attentes surdéfinies, en présence d'autres acteurs et non pas pour un « one man show », sans directeur de production, confrontés à un public participant dont le langage restait à découvrir . . . Pour tous, une fois les présentations terminées et le rideau levé, il fallait agir, faire quelque chose. C'était pressant, au risque de perdre la face et le public. Alors, chacun y est allé de ses propres habitudes. Les moniteurs entendaient poursuivre leurs cours sur les droits des assistés sociaux; les professeurs enseigner; les administrateurs scolaires administrer; les étudiants apprendre le calcul et l'écriture; les responsables du Comité du peuple superviser et gérer l'intendance. La phase expérimentale n'était qu'un « patchwork » mal rapiécé. Après quelques mois, les professeurs maîtres acteurs avaient pris le dessus, la production avait repris, les moniteurs s'étaient initiés à leur rôle de soutien, les étudiants découvraient « le métrique » et consultaient au besoin le dictionnaire. Le calme du travail était suivi de la « joie d'apprendre » et des échanges pause-café. L'assistance était assez régulière, les progrès perceptibles. Un observateur touristique en aurait conclu que tout allait pour le mieux: l'expérience était devenue productive, enthousiaste et surtout populaire puisque des moniteurs participaient. S'il est vrai que la « production » avait pris un rythme régulier, le calme de croisière n'était qu'apparent et le rôle des formateurs plus problématique qu'unidimensionnel. Pour les acteurs, on était encore dans l'opacité de l'expérimentation. Des moniteurs s'absentaient parfois longtemps. Entre professeurs et moniteurs, la subordination cachait la concurrence, des conflits de rôles, des conflits de classes (« nous autres, on arrive toujours décalicés. Les profs, eux, sont toujours en forme . . . »). Les professeurs décou-

vraient leur distance à la culture du Comité du peuple et à une partie de leur public, la pertinence relative des instruments d'alphabétisation empruntés ailleurs, l'illusion de la « prise de conscience collective » dans une intervention qui favorisait maintenant l'individualisme ou, plus justement, la satisfaction égocentrique des étudiants, les rôles plus autonomes que pouvaient jouer les moniteurs, la question de la langue universelle dans son rapport au langage vernaculaire, bref, toutes les contradictions de la situation globale ainsi que de leur propre position dans celle-ci: c'est l'épreuve que doivent affronter, comprendre et maîtriser les éducateurs, professeurs et moniteurs. Elle est combien plus globale que les questions théoriques et techniques de méthodes dont on aime discuter entre pairs! Ainsi, les éducateurs en question qui arrivent avec un statut de professeurs et qu'on a malheureusement rebaptisés des « formateurs », doivent passer par le chaos de la situation expérimentale avant de devenir des éducateurs organiques, des participants autonomes et intégrés à l'entreprise d'éducation populaire. À Longueuil, dans la dialectique de l'action, on a institué une équipe cogérante d'alphabétisation où les professeurs, animateurs et représentants du Comité du peuple devront réexpérimenter pour une nouvelle année. L'expérience est à suivre . . .

Plusieurs fronts

On a parlé de limites à la croissance d'une intervention culturelle en milieu populaire ou impopulaire. On vient d'évoquer ces rôles polyvalents des professeurs et finalement l'expérience globale qu'ils acquièrent sur le terrain. On a insisté sur la participation et l'efficacité des moniteurs, sur l'autonomie à conquérir vis-à-vis de l'institution scolaire et sur le modèle auto-gestionnaire de l'éducation populaire subventionnée par l'école. À partir de l'exemple de Longueuil, on peut idéalement concevoir qu'une expérience, une fois passées les étapes — les années — d'expérimentation, puisse se poursuivre en plus grande autonomie et sans le concours permanent des professionnels de l'éducation. Ceux-ci n'agiraient plus que comme conseillers d'un côté et pourraient consacrer la plus grande partie de leur temps à l'ouverture d'un deuxième front, d'un troisième . . . En milieu urbain, il est possible de multiplier les fronts à cause de la concentration de la population et de la diversité des groupements sociaux marginalisés. Resterait à tester ce type d'intervention en milieu rural ou à en inventer un autre. Concevoir la participation d'éducateurs permanents pour chaque organisme local d'éducation populaire serait irréaliste. L'éducation des adultes en commission scolaire a cette fonction de permanence, de centralisation, de polyvalence des services. Elle peut jouer un rôle complémentaire auprès d'une partie du public des organismes populaires. Certains individus, en effet, peuvent souhaiter poursuivre leur formation dans l'institution après avoir fréquenté l'organisme local. Ce fut le cas pour quelques individus à Longueuil. La permanence des intervenants organiques ne saurait se justifier pour assurer dans l'organisme

populaire la progression scolaire de l'éducation: tel n'est pas leur rôle ni celui de l'éducation populaire. Si une intervention est menée avec l'objectif de renforcer l'organisme local en développant son potentiel de fonctionnement autonome, les moniteurs devraient progressivement remplacer les professionnels. C'est là la principale condition de l'ouverture de fronts multiples d'alphabétisation populaire.

Questions dernières et premières

En conclusion, quelles sont les grandes questions que posent l'application et la diffusion d'un tel modèle? La principale question est celle des objectifs d'une expérience du type Longueuil: est-ce qu'on cherche à améliorer les conditions pratiques de l'alphabétisation en créant une (des) institution(s) parallèle(s), ou bien, est-ce que c'est le concept lui-même d'alphabétisation qui est changé? Est-ce qu'on vise à augmenter le public de l'alphabétisation par la création de structures parallèles (changement du style et du décor) ou bien est-ce qu'on cherche à diversifier l'alphabétisation à partir des situations sociales diverses, des besoins et demandes prioritaires des différentes populations analphabètes (*alternatives*, non plus parallèles, mais transversales). En d'autres mots, est-ce que c'est toujours l'impératif de la langue qui domine, soit le point de vue de l'unique, ou est-ce que c'est celui de la parole (donc des paroles), soit le point de vue du différent, du pluriel. La polarisation est bien sûr théorique, langue et parole étant, dans la réalité, dialectiques. Mais selon que l'on privilégie l'une ou l'autre, on tend à étendre ou à rétrécir le pouvoir monopolistique de l'école.[1] La première solution est la plus aisée puisqu'on se limite à l'alphabétisation stricte et qu'on se situe encore dans la sphère du pouvoir de l'école. La seconde va à contre-courant et, le plus souvent même, contre les aspirations explicites des parias analphabètes qui s'absorbent volontiers dans l'apprentissage du système métrique et de la langue du dictionnaire parce qu'ils subissent, plus que tous les autres, l'attraction magique des rituels scolaires. Mais aussi, c'est en milieu sous-prolétaire que la marginalisation par rapport aux pratiques collectives — l'écriture, la langue avant tout et recouvrant tout — tend à être une pratique culturelle normale et globale. C'est là que le refus de la langue dominante et de l'ordre qu'elle symbolise s'exprime ouvertement et pratiquement. C'est là que des *alternatives* aux pratiques de vie normative — le bricolage ou le patentage de la vie — sont les mieux organisées. C'est donc là qu'une autre alphabétisation est possible, ce qu'a démontré l'essai de Longueuil. Elle n'est plus le domaine privilégié des « professeurs ». L'apprentissage de la langue n'y est plus impératif ni nécessairement prioritaire. Si la lecture élémentaire est le plus généralement reconnue comme indispensable, l'exercice de l'écriture ne s'impose pas a priori ni universellement: on peut joyeuse-

(1) Je renvoie pour cette discussion fondamentale aux ouvrages de Paolo Freire et d'Illich ainsi qu'aux 1re et 3e parties de cette étude.

ment bricoler dans l'écriture comme dans une « minoune ». Il en est des parias analphabètes du Québec comme des Nambikwara que rencontra un jour l'ethnologue Lévi Strauss et dont le chef avait découvert les pouvoirs de l'écriture:

« Sans doute les dés sont-ils jetés. Mais dans mon village Nambikwara, les fortes têtes étaient quand même les plus sages. Ceux qui se désolidarisèrent de leur chef après qu'il eut essayé de jouer la carte de la civilisation (à la suite de ma visite, il fut abandonné par la plupart des siens) comprenaient confusément que l'écriture et la perfidie pénétraient chez eux de concert. Réfugiés dans une brousse plus lointaine, ils se sont ménagés un répit. Le génie de leur chef, percevant d'un seul coup le secours que l'écriture pouvait apporter à son pouvoir, et atteignant ainsi le fondement de l'institution sans en posséder l'usage, inspirait cependant l'admiration . . . »[1]

Il y a longtemps que les dés sont jetés et que la brousse lointaine a été transformée, chez-nous, en « cours de scrap ». Est il alors paradoxal d'encourager cette alphabétisation marginale comme un art de la « scrap » quand l'analphabétisme est perçu comme un stigmate et qu'il tend à devenir un délit? Est il paradoxal d'attribuer de la sagesse aux « fortes têtes » et de faire porter le fardeau de la bêtise à tous les autres qui écrivent leur vie « sans faute »? C'est un fait que l'analphabétisme soit perçu et vécu comme une tare et que l'écriture, comme « le métrique », imposent l'admiration. C'est un autre fait que l'alphabétisation « en règle » n'a qu'une faible valeur d'usage chez les sous-prolétaires dont la vie quotidienne n'est pas écrite. L'autre alphabétisation ne saurait avoir d'autre fonction que de renforcer les chances du « répit » comme dit Lévi Strauss, au mieux de renforcer la résistance des populations marginales à l'impérialisme de la langue et de la loi des autres. que la marginalisation forcée et opprimante devienne marginalité réappropriée et finalement manifestation libératrice de l'analphabétisme créateur. Cette position n'est pas sans contradictions mais elle refuse de croire que les dés sont jetés.

(1) Claude Lévi Strauss, *Tristes tropiques*, Plon, Paris, 1955, p. 345

Annexes

1. Tableaux de scolarité de la population adulte du Québec en 1961 et en 1971
2. « Essai d'un portrait dynamique de l'adulte analphabète », Raymond Bernier, 1969
3. Quelques caractéristiques globales de la clientèle de SEBAM en 1976

Annexe I

Tableaux de scolarité de la population adulte du Québec en 1961 et en 1971[1]

Population de 15 ans et plus ne fréquentant plus l'école, selon la dernière année d'études atteinte en 1961: pourcentages horizontaux

QUÉBEC

Âge \ Scolarité	Total	Aucune	1 - 4	5 - 8	0 - 4 cumulés
15 - 19	233 289	2 259 0,97	10 740 4,60	107 479 46,07	12 999 5,57
20 - 24	342 342	2 087 0,61	13 395 3,91	133 697 39,05	15 482 4,52
25 - 34	726 558	4 138 0,57	40 059 5,51	301 153 41,45	44 197 6,08
35 - 44	661 859	4 016 0,61	72 822 11,00	284 408 42,97	76 838 11,61
45 - 64	847 944	9 525 1,12	142 021 16,75	371 745 43,84	151 546 17,87
65+	305 588	9 866 3,23	88 146 28,84	123 845 40,53	98 011 32,07
TOTAL	3 117 580	31 891 1,02	367 183 11,78	1 322 327 42,42	399 074 12,80

(1) Recensement Canada 1961.

Population de 15 ans et plus ne fréquentant plus l'école, selon la dernière année d'études atteinte, en 1961: pourcentages horizontaux

CANADA

Canada	11 046 605	176 524 1,60%	848 261 7,68%	4 141 561 37,49%	1 024 785 9,28%
Terre-Neuve	241 345	13 291 5,51%	44 319 18,36	82 862 34,33	57 610 23,87
Québec	3 117 580	31 891 1,02	367 183 11,78	1 322 327 42,42	399 074 12,80
C.-B.	1 026 989	15 956 1,55	42 670 4,15	286 240 27,94	58 526 5,70

Scolarité de la population adulte du Québec en âge de travailler en 1971 (par classes d'âge de 5 années): pourcentages verticaux

Âge \ Scolarité	Total	Aucune	1 - 4	5 - 8
15 - 19	14,64	7,59	2,44	5,74
20 - 24	12,94	6,38	2,13	6,08
25 - 29	11,28	6,24	3,01	8,57
30 - 34	8,94	5,64	3,90	9,44
35 - 39	8,54	5,89	5,11	10,58
40 - 44	8,43	6,44	6,92	11,21
45 - 49	7,99	6,74	10,94	10,73
50 - 54	6,67	6,22	11,24	9,27
55 - 59	5,95	7,75	12,37	8,38
60 - 64	4,90	9,01	11,96	6,82
65 - 69	3,79	9,01	10,58	5,30
70 et +	5,93	23,09	19,40	7,88
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00

Population de 15 ans et plus ne fréquentant plus l'école, selon la dernière année d'études atteinte en 1961: pourcentages verticaux

Âge \ Scolarité	Total	Aucune	1 - 4	5 - 8	0 - 4 cumulés
15 - 19	233 289	2 259	10 740	107 479	12 999
	7,48	7,08	2,92	8,13	3,26
20 - 24	342 342	2 087	13 395	133 697	15 482
	10,98	6,54	3,65	10,11	3,88
25 - 34	726 558	4 138	40 059	301 153	44 197
	23,31	12,98	10,91	22,77	11,08
35 - 44	661 859	4 016	72 822	284 480	76 838
	21,23	12,59	19,83	21,51	19,25
45 - 64	847 944	9 525	142 021	371 745	151 546
	27,20	29,87	38,68	28,11	37,97
65 et +	305 588	9 866	88 146	123 845	98 011
	9,80	30,94	24,01	9,37	24,56
TOTAL	3 117 580	31 891	367 183	1 322 327	399 074
	100%	100,00	100,00	100,00	100,00

Scolarité de la population adulte du Québec en âge de travailler en 1971: pourcentages verticaux

Âge \ Scolarité	Total	Aucune	1 - 4	5 - 8	0 - 4 cumulés
15 - 19	620 735 14,64	4 325 7,59	7 270 2,44	82 480 5,73	11 595 3,27
20 - 24	548 675 12,94	3 640 6,39	6 350 2,13	87 500 6,08	9 990 2,81
25 - 34	857 200 20,22	6 775 11,88	20 585 6,91	258 925 18,01	27 360 7,71
35 - 44	719 285 16,96	7 025 12,32	35 845 12,03	313 340 21,79	42 870 12,08
45 - 64	1 081 690 25,51	16 940 29,72	138 535 46,51	506 265 35,21	155 475 43,81
65 et +	412 505 9,73	18 300 32,10	89 300 29,98	189 480 13,18	107 600 30,32
TOTAL	4 240 090 100,00	57 005 100,00	297 885 100,00	1 437 990 100,00	354 890 100,00

Scolarité de la population adulte du Québec en âge de travailler en 1971: pourcentages horizontaux[1]

Âge \ Scolarité	Total	Aucune	1 - 4	5 - 8	0 - 4 cumulés
15 - 19	620 735	4 325 0,70	7 270 1,17	82 480 13,29	11 595 1,87
20 - 24	548 675	3 640 0,66	6 350 1,16	87 500 15,95	9 990 1,82
25 - 34	857 200	6 775 0,79	20 585 2,40	258 925 30,21	27 360 3,19
35 - 44	719 285	7 025 0,98	35 845 4,98	313 340 43,56	42 870 5,96
45 - 64	1 081 690	16 940 1,57	138 535 12,80	506 265 46,80	155 475 14,37
65 et +	412 505	18 300 4,43	89 300 21,65	189 480 45,93	107 600 26,08
TOTAL	4 240 090	57 005 1,34	297 885 7,03	1 437 990 33,91	354 890 8,37

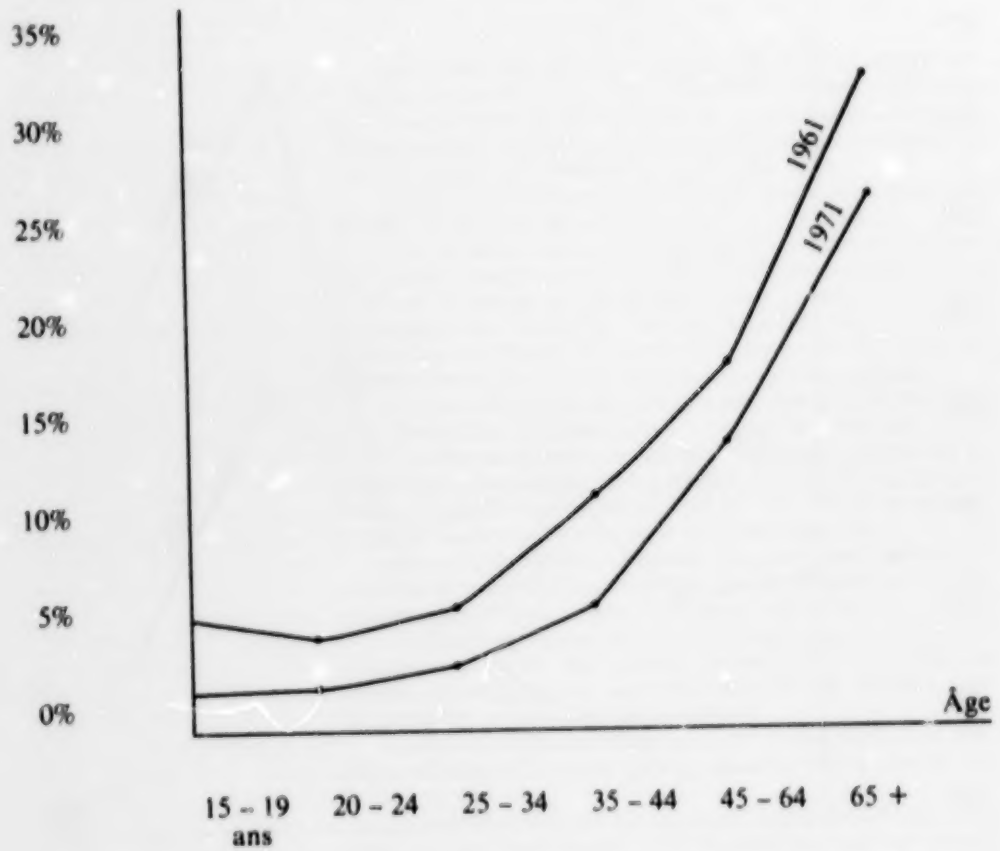
Remarque: le tableau de 1961 exclut les individus de 15 ans et plus qui sont encore inscrits à l'école à plein temps. Celui de 1971 les inclut puisqu'il s'agit de la totalité de population active. Toutefois, pour la population qui nous intéresse, celle ayant de 0 à 4 années de scolarité, on peut supposer que les chiffres sont comparables du fait qu'il est peu probable que les individus ayant de 0 à 4 années de scolarité fréquentent encore l'école à plein temps.

(1) Gaëtan Hardy, *Cahier démographique de l'éducation des adultes*, Ministère de l'Éducation, DGEA - SEP, juin 1975

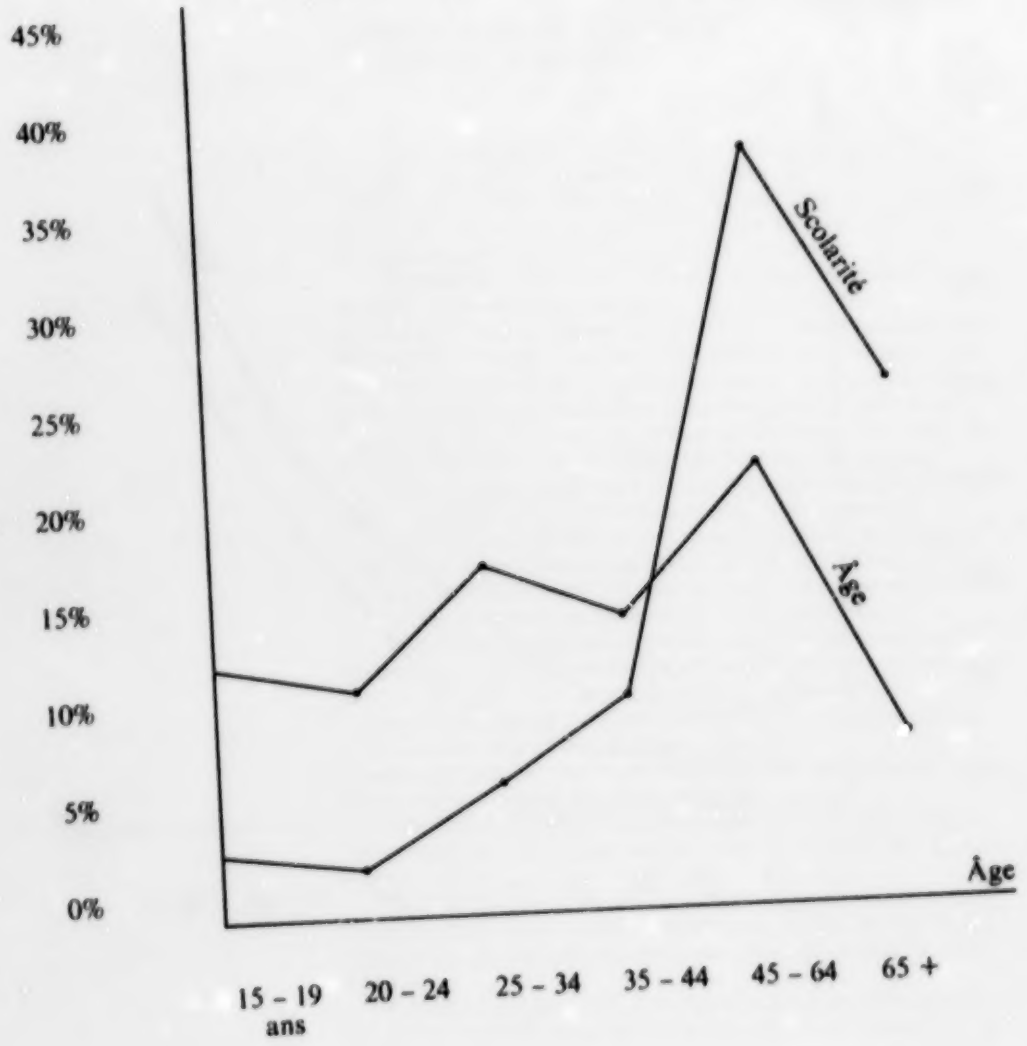
Scolarité de la population adulte du Québec en âge de travailler en 1971 (par classes d'âge de 5 années)

Âge \ Scolarité	Total	Aucune	1 - 4	5 - 8
15 - 19	620 735	4 325 0,70	7 270 1,17	82 480 13,29
20 - 24	548 675	3 640 0,66	6 350 1,16	87 500 15,95
25 - 29	478 300	3 560 0,74	8 965 1,87	123 245 25,77
30 - 34	378 900	3 215 0,85	11 620 3,07	135 680 35,81
35 - 39	361 940	3 355 0,93	15 230 4,21	152 185 42,05
40 - 44	357 345	3 670 1,03	20 615 5,77	161 155 45,10
45 - 49	338 675	3 840 1,13	32 590 9,62	154 350 45,51
50 - 54	282 880	3 545 1,25	33 470 11,83	133 355 47,14
55 - 59	252 285	4 420 1,75	36 845 14,60	120 435 47,74
60 - 64	207 850	5 135 2,47	35 630 17,14	98 125 47,21
65 - 69	160 945	5 135 3,19	31 510 19,58	76 200 47,35
70 et +	251 560	13 165 5,23	57 790 22,97	113 280 45,03
TOTAL	4 240 090	57 005 1,34	297 885 7,03	1 437 990 33,91

Pourcentage de la population ayant 4 années ou moins de scolarité selon la classe d'âge en 1961 et en 1971



Distribution de la population adulte selon la classe d'âge et selon l'indice de 4 ans et moins de scolarité, en 1971



Annexe II

Essai d'un portrait dynamique de l'adulte analphabète.

Sur la base des conclusions qui ont été retenues et aussi sur celle des réponses concrètes recueillies dont certaines dimensions intéressantes n'ont pu être codifiées, on peut tenter de construire un portrait plus vivant de l'adulte analphabète, qui préciserait le portrait suggéré par Derbyshire exposé plus haut.

Ce portrait prend donc un peu plus de liberté par rapport aux données empiriques qui ont été suivies de près jusqu'ici.

Ce n'est sans doute pas là le portrait de l'adulte analphabète fonctionnel « moyen », car ses traits sont un peu « noircis ». Ces traits sont accentués car ils pourraient aider à mettre en évidence la dynamique de sa vie d'adulte dans une grande société urbaine, c'est-à-dire des forces qui l'amènent à développer des traits de personnalité et de comportement qui lui seraient typiques.

Et on se souviendra que cette vie peut être celle de près d'un quart de million d'individus dans la région de Montréal.

L'adulte analphabète se voit dans l'obligation de demander l'aide d'un autre chaque fois qu'il doit lire (ou écrire) quelque chose qui peut être important pour lui, mais dont il ne connait pas la portée exacte tant qu'on ne la lui a pas expliquée.

Incapable d'exprimer sa pensée, ses sentiments, ses besoins comme il le voudrait, il est incapable aussi de défendre ses intérêts chaque fois qu'il doit utiliser le langage, même verbal.

Cet handicap est particulièrement lourd dans ses communications avec toutes les grandes organisations, publiques ou privées, qui exigent que toute demande leur soit adressée sous forme écrite ou selon des règles précises.

L'adulte analphabète développe ainsi un sentiment de dépendance vis-à-vis des autres adultes pour la satisfaction de ses besoins vitaux.

Incapacité d'aider les autres aussi, surtout ses enfants; cette difficulté à leur venir en aide ne se situe pas seulement sur le plan scolaire ou psychologique, mais sur celui du minimum vital, matériel.

C'est là le premier rôle d'un parent, qui est perçu en quelque sorte comme élémentaire par la société actuelle; et l'adulte qui ne parvient pas à le remplir de façon adéquate perd rapidement son statut de personne responsable, digne de la confiance des autres adultes.

D'où une nouvelle raison de se sentir inférieur. L'adulte analphabète éprouve bien sûr des difficultés à se trouver un emploi et encore plus un emploi rémunérateur, mais il en éprouve autant à conserver l'emploi qu'il a su dénicher après de nombreuses

démarches infructueuses, car l'employeur hésite moins à se défaire d'un employé qui se situe en dehors de la normale que d'un autre.

Incapacité aussi de comprendre, de suivre ce qui se passe autour de lui, surtout dans la grande ville farcie de codes, dans laquelle la communication linguistique est stratégique (le désir de lire les journaux est souvent exprimé). Tout autour de lui, il sent bouger un monde qu'il ne comprend pas; il existe des zones grises et noires, mystérieures, dans sa représentation de la réalité et il en est conscient. Il a le sentiment d'être isolé, marginal, menacé même (« comme en prison »).

À cause de la honte sociale qui accompagne toutes ces incapacités, il cherche constamment à les cacher aux autres; d'où il déduit une raison supplémentaire pour se dévaloriser: il se sent menteur, hypocrite parfois. Cette « comédie » sociale l'oblige à dépenser des énergies considérables et à déployer une imagination peu commune pour accomplir des actions toutes simples comme se déplacer dans la ville, acheter le produit exact qu'il désire, prendre un rendez-vous, remplir une formule de demande d'emploi ou d'assistance, etc.

À cause de son incapacité à maîtriser le langage écrit, il se voit limité à une seule forme de contact social: la communication verbale directe, de face-à-face (même l'usage du téléphone peut présenter des difficultés) et avec une catégorie d'individus également restreinte, ceux qui n'ont pas plus d'instruction que lui, c'est-à-dire les autres analphabètes adultes et les enfants. Les autres adultes, il les craint ou craint d'être jugé peu intéressant.

La satisfaction de ses besoins est donc à la merci d'un étroit réseau de relations interpersonnelles qui, dans une société urbaine, est nettement déficient.

On a peut-être là une partie de ce qu'il faut pour expliquer le fait que l'analphabète soit le seul type de défavorisé qu'on ne retrouve pas en plus grande concentration au coeur de la région métropolitaine. La banlieue permettrait plus facilement d'organiser sa vie sur la base de relations interpersonnelles.

Ces relations limitées font qu'il a également plus de difficultés à se marier. Notamment pour les femmes, la monotonie de cette vie restreinte ne peut pas être compensée par les activités de loisirs qui exigent, pour la plupart, des dépenses qu'elles ne peuvent se permettre et une habileté à fonctionner dans la grande ville, qu'elles ne possèdent pas.

Son sentiment d'infériorité est le plus aigu lorsqu'il se trouve devant des personnes « instruites ». N'ayant connu de la vie d'écolier que les premiers moments, qui sont souvent les plus difficiles, l'adulte analphabète a vécu plusieurs années sans penser qu'il lui serait possible de reprendre ses études, ayant de l'école « pour les grands » une image mystérieuse, celle d'un lieu que fréquentent des personnes qui savent déjà beaucoup de choses qu'il ignore et dans lequel il aurait l'apparence d'un égaré. C'est ainsi que, pour qu'il y mette les pieds, *il faut le traîner par la main*,

d'autant plus que l'école est le symbole de l'enfant démuni à qui des adultes savants transmettent les habiletés qui lui manquent. Or, cette image de dépendance et de faiblesse est exactement celle que l'adulte analphabète se fait de lui-même et qu'il cherche le plus fortement à fuir. Mettre le pied dans l'école est à ses yeux avouer à tous qu'il est aussi ignorant qu'un enfant.

Tant que ces symboles extérieurs et sociaux de son infériorité ne seront pas éliminés, il risque donc de renoncer à la solution que pourraient être à ses yeux les cours d'éducation de base, et de retomber dans un cercle de craintes, de dépendances et d'humiliation.[1]

(1) Raymond Bernier, *Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base*, SEA, CECM, Montréal, 1969, pp. 111-113

Annexe III

Quelques caractéristiques globales de la clientèle de SEBAM (Service d'éducation de base aux adultes de Montréal) inscrite en novembre 1976

Population totale: 180

État civil:				marié — 35% célibataire — 61% autres — 4%
Sexe:				masculin — 50% féminin — 50%
Âge:	16 - 20 21 - 25 26 - 30 31 - 35	20% 12 27 15	32	74%
	36 - 40 41 - 45 46 - 50		14	14%
	51 - 55 56 - 60 61 et +		12	12%

Note: au-dessus de 50 ans, la plupart des participants sont des sourds pour lesquels SEBAM offre un enseignement spécial.

Occupation:	au travail — 50% sans travail — 50%

Note: ces chiffres sont approximatifs du fait qu'une partie de la clientèle de SEBAM est constituée d'adultes en institutions ou en ateliers protégés. Dans ces cas, la réponse à cette question du travail n'a pas été contrôlée.

Scolarité déclarée:

0 - 4 ans — 48%
5, 6, 7 ans — 28%
8 ans et + — 20%
supérieure — 4%

Note: - parmi ceux qui ont 8 années et plus de scolarité, dont ceux qui ont eu une éducation supérieure, il faut compter beaucoup d'étrangers instruits dans leur langue maternelle;

- parmi ceux qui ont plus de 4 ans de scolarité, certains ont reçu leur instruction dans des institutions spéciales.

Ces réponses ne sont pas contrôlables et n'ont qu'une faible valeur indicative.

Lieu de naissance:

Montréal — 50%
Province Québec — 22%
autres provinces — 5% (surtout N.-B.)
étranger — 23% (18 pays)

Note: pour le Nouveau-Brunswick, population acadienne

Nationalité:

canadienne — 77%
étrangère — 23%

Note: parmi les étrangers, la distribution est la suivante, en chiffres absolus:

Europe — 15
Amérique du Sud — 9
Afrique du Nord — 9
Haïti — 5
Orient — 2
États-Unis — 1

Cette forte participation des immigrants est surtout imputable au fait que les centres COFI (Centres d'orientation et de formation des immigrants) de Montréal enseignent essentiellement le français oral par méthodes audio-visuelles et ne sont pas des centres d'alphabétisation. Les nouveaux immigrants peuvent recevoir une subvention du gouvernement fédéral pour apprendre à parler, à plein temps pendant 30 semaines, non pour apprendre à lire et à écrire.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

"L'analphabétisme, pour le sens commun, est un attribut de déficience, une anormalité, un fait pathologique déplorable à supprimer. Le traitement universellement indiqué est l'alphabétisation.

Mais les choses ne sont pas si simples, et les simples pas si bêtes. *"On parle dans sa propre langue, on écrit en langue étrangère"* (Sartre). Nous sommes aussi analphabètes devant une page de chinois que l'illettré québécois devant un quotidien. Question de rapports sociaux à la langue, aux langues étrangères, même familières. L'analphabétisme est à interroger anthropologiquement, l'alphabétisation à ouvrir aux différences."